

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA RODRIGUES

CONTOS MILENARES E AUTOCONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA



CURITIBA

2019

JULIANA RODRIGUES

CONTOS MILENARES E AUTOCONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Tania Stoltz

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, Juliana.

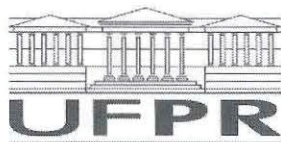
Contos milenares e autoconhecimento na formação de  
professores : uma experiência estética / Juliana Rodrigues –  
Curitiba, 2019.

82 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tania Stoltz

1. Formação de professores. I. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANA RODRIGUES** intitulada: **CONTOS MILENARES E AUTOCONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

*A banca parabeniza pela qualidade e pela defesa do trabalho.*  
CURITIBA, 29 de Março de 2019.

*Tania Stoltz*  
TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

*J. Gisi*  
JULIANA GISI MARTINS DE ALMEIDA  
Avaliador Externo (UFPR)

*Denise de Camargo*  
DENISE DE CAMARGO  
Avaliador Interno (UFPR)

*p/ Tania Stoltz*  
MARCELO DA VEIGA CRON  
Avaliador Externo (ALANUS)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Mestre Irineu, ao Santo Daime e a toda a irmandade do Céu da Nova Vida, pois foi este o caminho que me permitiu chegar até aqui e que, a cada dia, me permite conhecer um pouco mais sobre minha existência aqui no mundo.

Agradeço imensamente a Professora Tania Stoltz que, com toda sua generosidade e delicadeza, nunca deixou de acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma não acreditei.

Agradeço a minha mãe Alice, por me incentivar em cada sonho que cultivei dentro de mim, ao meu pai Anselmo, por ser o maior buscador que já conheci nesta vida, ao meu irmão Anselmo que, com toda humildade e desprendimento me deu um pedacinho do seu corpo para que eu pudesse sobreviver e agradecer, especialmente, a minha irmã Angélica que, com toda a parceria e alegria, acompanhou esta jornada ao meu lado.

Agradeço enfim, a todos àqueles que estão buscando um caminho de verdade, amor e liberdade, que nossos corações possam ressoar a favor de uma humanidade mais carinhosa, próspera e feliz.

Como dois pássaros dourados pousados no mesmo galho,  
intimamente amigos,  
o **ego** e o **Eu**  
habitam o mesmo corpo.  
O primeiro, ingere os frutos doces e azedos da árvore da vida;  
o segundo, tudo vê em seu distanciamento.

*Mundaka Upanishad*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar a possibilidade de reconhecer os contos milenares enquanto experiência estética capaz de oportunizar autoconhecimento na formação de professores. Trata-se de estudo teórico, pautado em revisão de literatura do tipo narrativa e na busca sistematizada. Para isso, temos como objetivos específicos, investigar a problemática da experiência estética atual; examinar se a temática do autoconhecimento se expressa na literatura sobre formação de professores; investigar se, e de que forma, os contos milenares aparecem na literatura sobre formação de professores e, investigar na literatura se há indícios de possíveis relações entre autoconhecimento e experiência estética. Concluimos que reconhecer os contos enquanto experiência estética, relaciona-se à produção de subjetividade singular, aqui compreendida como possibilidade de interrupção no campo dos sentidos habitualmente experimentados, conforme Guattari e Duarte Júnior. A experiência com os contos, de acordo com Rudolf Steiner, apresenta-se como possibilidade de experiência estética pois, na interrupção da ordem habitual dos sentidos, permite vivências internas capazes de oportunizar o autoconhecimento e, portanto, ressignificar as relações dos indivíduos consigo e com o entorno.

Palavras-chave: Formação de professores. Singularização. Experiência estética. Contos milenares. Autoconhecimento. Rudolf Steiner. Felix Guattari.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to identify the possibility of acknowledging ancient fairy tales as an aesthetic experience capable of enabling self-knowledge during teacher training. It is a theoretical study based on a narrative literature review and systematized searches. To this end its specific objectives are to investigate the problematics of current aesthetic experience; to examine whether the theme of self-knowledge is expressed in the literature on teacher training; to investigate whether, and in what way, ancient fairy tales appear in the literature on teacher training and to investigate whether the literature contains signs of possible relationships between self-knowledge and aesthetic experience. We conclude that recognizing fairy tales as an aesthetic experience is related to the production of singular subjectivity, understood here as a possibility of interruption in the field of feelings usually experienced, as per Guattari and Duarte Júnior. Experiencing fairy tales, according to Rudolf Steiner, is a possibility of aesthetic experience since, by interrupting the usual order of feelings, it enables inner experiences capable of providing the opportunity for self-knowledge and, therefore, resignifies the relationships of individuals with themselves and with their surroundings.

**Keywords:** Teacher training. Singularization. Aesthetic experience. Ancient tales. Self-knowledge. Rudolf Steiner. Felix Guattari.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO</b> .....	<b>14</b>
2.1	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	16
<b>3.</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO DE SI E OS INVESTIMENTOS NO CAMPO DO SENSÍVEL</b> .....	<b>18</b>
3.1	CAPTURAS NO CAMPO DO SENSÍVEL .....	18
3.2	AUTOCONHECIMENTO: LIBERDADE E SINGULARIZAÇÃO .....	22
3.3	DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: CAMINHO PARA O AUTOCONHECIMENTO .....	26
<b>4</b>	<b>EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ARTE E FORMAÇÃO</b> .....	<b>35</b>
4.1	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE .....	35
4.2	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADE DE UM OLHAR PARA SI .....	39
<b>5</b>	<b>CONTOS MILENARES: OBJETO ARTÍSTICO IMATERIAL</b> .....	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>PRÁXIS MILENAR EM UMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA</b> .....	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa investigamos os contos milenares, na perspectiva proposta por Rudolf Steiner (2012), como dispositivos produtores de subjetividade singular de acordo com Félix Guattari (1995; 2005), no contexto de formação de arte-educadores. Trata-se de investigar se a prática dos contos é capaz de produzir experiência (LARROSA, 2002) e, sobretudo, experiência estética que oportunize ao indivíduo a auto-observação e, portanto, o autoconhecimento, movimento favorável ao exercício de sua singularidade (GUATTARI, 1995).

Compreendemos que há uma relação entre os processos de subjetivação e a noção de autoconhecimento, no entanto, para que possamos contribuir com este debate, é preciso entendermos, primeiramente, como se dão os modos de constituição do indivíduo na contemporaneidade. Pretendemos uma abordagem do sujeito que trata a ideia de identidade com cautela, pois esta noção por vezes carrega um caráter classificatório e por isso mesmo, segregativo.

A constituição do sujeito em nossa abordagem, diz respeito ao arranjo de determinada formação social e histórica. Nesse aspecto, Deleuze e Guattari (2005) nos ajudam a compreender que a construção de si relaciona-se diretamente ao social. Para os autores, a constituição de territórios existenciais se dá, justamente, pela produção de subjetividade.

Quando falamos em subjetividade, tratamos do modo de produção de algo, segundo o filósofo e psicanalista francês, Félix Guattari (1995), produção de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade. Conforme este autor, o C.M.I (Capitalismo Mundial Integrado), tem deixado de focar na mercantilização de bens para a mercantilização de signos, assim, cada vez mais a produção de subjetividade vem sendo o principal investimento de controle das sociedades capitalistas globalizadas. De modo que, sem nos darmos conta, nossos modos de viver, agir, sentir, pensar, estão tomados por automatismos, ou seja, em acordo com modelos de vida estabelecidos pelo capital.

O investimento na produção de signos na contemporaneidade favorece a experiência estética, que é subjetiva. Pensar a experiência estética na contemporaneidade é pensar sobre as formas de produção do sensível. Os

meios de comunicação permitem uma produção e compartilhamento de signos que proliferam-se a uma velocidade que parece incalculável. Aparentemente, as fronteiras entre arte e vida confundem-se e, embora esta sentença pareça animadora e frutífera, a estetização da vida, conforme nos diz Farina (2008), está longe de proporcionar uma existência criadora, pelo contrário, o investimento do Capitalismo Globalizado na produção de signos, comercializa modos de conduzir-se no mundo.

Um investimento que opera no campo subjetivo incide diretamente sobre a produção do desejo, e como consequência de um querer mercantilizado, vemos e experimentamos existências como expressões de modelos identitários. Compreendemos, portanto, que nos contextos formais de educação, deve haver uma preocupação com a vontade, com o direcionamento subjetivo que se investe sobre o desejo. Neste sentido, podemos convocar Steiner (2000), quando este autor nos propõe pensar em uma autoeducação para a liberdade. Nesse conceito reconhecemos a ressonância com a noção de singularidade em Guattari, e a própria ideia de autoconhecimento, pois vemos aí uma preocupação sobre como conduzir-se no mundo de maneira autônoma e autorreferenciada.

Entendemos que os processos formativos, além de estarem inseridos em um regime disciplinar (FOUCAULT, 2014), parecem privilegiar a ideia de uma educação puramente intelectual, o que nos faz pensar que há dimensões ausentes nesta formação. Por isso, assinalamos a necessidade de uma formação integrada, holística, que avance para além do paradigma intelectual.

A prática do professor manifesta-se, muitas vezes, como responsabilidade excessiva, obrigações significativas consigo e com o outro, algo que vai desde o cultivo de bons pensamentos, de sentimentos como alegria e entusiasmo, até uma postura disciplinadora, mas que ao mesmo tempo seja amável e equilibrada, e quando não se cumpre o *check-list*, este professor carrega consigo certa névoa de culpa e até de julgamento por parte da sociedade. Mas o que parece urgente pensar, é sobre o ser que está ali. Quais as preocupações, olhares e cuidados com ele, sobretudo quando está em período de formação?

Assim, por mais desinteressado que seja o exercício de refletir sobre o contexto contemporâneo da educação formal, ele nos parece fazer notar com

facilidade, os complexos desafios que dizem respeito às relações experimentadas nos processos formativos. Esta complexidade, de natureza subjetiva, é justamente o objeto de interesse nesta pesquisa, pois compreendemos que os processos formativos são, também, processos de subjetivação (GUATTARI, 1995). Nossa preocupação diz respeito à qualidade da produção subjetiva quando do encontro entre alteridades no contexto da educação formal. Se buscamos uma educação que contribua para a singularidade e, por consequência, para a autonomia de cada indivíduo, é preciso que o educador esteja, ele próprio, cômico, e por isso mesmo, comprometido com a produção de uma subjetividade singular.

O viés pelo qual abordamos uma problemática que diz respeito ao autoconhecimento, é traçado pelas chamadas filosofias da diferença, de modo que pensadores como Guattari, Foucault e Deleuze evidenciam as relações entre estética, economia e os processos de vir a ser do indivíduo em um campo teórico. No entanto, se o que buscamos é o engajamento dos profissionais do social em transformar os contextos formativos tradicionais, enxergamos uma lacuna a ser preenchida pois, para além das evidências teóricas apontadas por esses autores, sentimos a carência de visualizar ações que se materializem no sentido de mobilizar o educador a desfazer-se de territórios existências imóveis, movimento que, até onde podemos compreender, poderá reverberar em sua prática formativa.

Conforme nos diz Larrosa (2002), existe um saber que está no campo da experiência, para este autor, a experiência é aquilo que nos afeta, que nos atravessa e, portanto, nos transforma. A experiência que uma estratégia formativa, que se volta para um campo holístico, pode proporcionar, diz respeito a certo exame de consciência, ao autoconhecimento. Nesse sentido, é que propomos pensar o desenvolvimento humano que, diante do atual cenário da educação formal, deve diferenciar-se por uma práxis que oportunize que o indivíduo desperte o que de único ele possui, ou seja, à medida em que experimenta sua existência, descobre e passa a vivê-la em direção ao que o entendemos como liberdade (STEINER, 2000) ou singularidade (GUATTARI, 1995). A partir dessa ideia, ainda que as demandas sociais dominantes possam trabalhar no sentido de laminar o que este indivíduo possui de singular, ele resiste.

Investigamos assim, os contos milenares enquanto estratégias estéticas que possam contribuir para uma experiência rumo ao autoconhecimento de professores à medida que suspendem, ainda que temporariamente, a ordem dos sentidos habitualmente experimentados. Pois, em que momento da nossa jornada consideramos a imaginação como um exercício exclusivo do universo infantil?

Steiner (2012) nos diz que as fontes profundas dos contos milenares surgem da índole de um povo, trata-se da jornada que é viver sua própria existência no mundo. Segundo Lanz (1990), nas grandiosas imagens presentes nos contos, encontramos princípios diretores da evolução humana, e que, para Steiner (2012), se expressam no inconsciente, local que, para Guattari, é justamente onde se dá a produção subjetiva (1995). Em nossa perspectiva, vemos nos contos uma estratégia virtualmente inesgotável, uma experiência que atualiza-se à medida que é reativada e, embora tenha sido vivenciada por mais de uma pessoa, segundo a noção de Larrosa (2002), cada qual fará uma experiência particular daquilo. Podemos ainda dizer que se eles dizem respeito a uma experiência de individuação conscienciológica, parecem ter caráter atemporal.

É importante dizer que a contação de histórias na formação dos professores, aqui, não diz respeito à oferta de uma técnica ou método para que eles possam trabalhar com seus alunos, tampouco sugerir que seja esta uma metodologia própria a arte-educadores. Nossa pesquisa visa investigar autoconhecimento e singularidade na formação de professores por meio da experiência estética que produzem.

Em vista disso, no contexto formativo de educadores, nos questionamos se é possível que a prática dos contos seja capaz de interromper, ainda que temporariamente, a ordem dos sentidos habitualmente experimentados? De produzir vetores de subjetivação que escapem dos recursos semióticos dominantes no capitalismo globalizado, dos modos de vida padronizados, possibilitando uma reinvenção da relação entre subjetividade e formação? É possível que a experiência vivenciada nos contos seja capaz de desvendar e dissolver algumas das sedimentações que sujeitam os educandos, e neste caso, futuros educadores, a automatismos, que os condicionam, prendendo-os a hábitos e repetições limitantes das possibilidades de ação e criação e,

portanto, de sua própria potência de existir? Em suma, nos questionamos se os contos milenares podem ser compreendidos como desencadeadores de experiência estética capazes de avançar ao autoconhecimento?

Assim, no sentido de colaborar com a problemática social da educação e com os estudos no âmbito da cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, consideramos oportuno investigar perspectivas outras nos processos de constituição de si, por entendermos que um dos aspectos subjetivos pertinentes à educação na contemporaneidade é, justamente, a qualidade das relações aí experimentadas. Um sujeito que se encontra enrijecido diante do mercado de subjetividades dominantes, nos parece distante de uma formação mais humana e singular. Nesta perspectiva, uma investigação sobre o cultivo e o conhecimento de si pode contribuir com as relações de alteridade experimentadas nos contextos formais de arte-educação e de arte-educadores.

Temos como objetivo, portanto, identificar a possibilidade de reconhecer os contos milenares enquanto experiência estética capaz de oportunizar autoconhecimento na formação de professores. Nesse sentido, como objetivos específicos, pretende-se investigar a problemática da experiência estética atual; examinar se a temática do autoconhecimento se expressa na literatura sobre formação de professores; investigar se, e de que forma, os contos milenares aparecem na literatura sobre formação de professores e, por fim, investigar na literatura se há indícios de possíveis relações entre o autoconhecimento e a experiência estética.

Assim, consideramos oportuno pensar na experiência com os contos enquanto modos de produção subjetiva advindos da experiência estética, como possibilidade de suspensão da ordem dos sentidos habitualmente experimentados nos contextos formativos. Nesta operação, o autoconhecimento cultivado nas vivências internas do educador em formação, pode contribuir para estabelecer produção subjetiva singular em sua práxis.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Este é um estudo teórico de natureza exploratória, que utiliza como método a revisão de literatura e a busca sistematizada (KOLLER, 2014) conforme QUADRO 1.

QUADRO 1: Delineamento metodológico

COMPONENTE	DEFINIÇÃO
Tipo de pesquisa	Exploratória (SAMPIERI, 2013)
Instrumentos de coleta e análise de dados	Revisão de literatura e revisão sistemática (KOLLER, 2014)

Fonte: A autora (2018)

Um estudo exploratório é utilizado quando o objeto a se pesquisar é pouco estudado. Nossa revisão bibliográfica aponta, não apenas para escassez de ocorrências sobre o tema, mas também, sobre o quanto nossos eixos norteadores, quando aparecem, encontram-se tangenciados e aquém do protagonismo que buscamos. Conforme Sampieri (2013),

Os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou problema pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes. Ou seja, quando a revisão de literatura revelou que existem apenas orientações não pesquisadas e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo ou, ainda, se queremos pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas. (SAMPIERI, 2013 p. 101).

Ainda com o autor, podemos compreender a importância dos estudos exploratórios, elas não representam um fim em si mesmas, pelo contrário, são comuns na pesquisa sobretudo em situações onde há ainda pouca informação.

Os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI, 2013 p. 101).

As pesquisas exploratórias, conforme Sampieri (2013, p.107), acabam por determinar tendências, constatar contextos de estudos e prioridades para pesquisas futuras.

No que diz respeito aos métodos de coleta e análise de dados, um estudo que se estrutura pela revisão de literatura, conforme Koller (2014, p.41), tem como objetivos produzir avaliações críticas do que já se tem publicado sobre o tema, bem como organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado assunto. Além disso, as pesquisas bibliográficas

(...) definem e esclarecem um determinado problema, resumizam estudos prévios e informam aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação. Também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas. (KOLLER, 2014 p. 40).

Conforme Koller, uma investigação que se faz por revisão de literatura estrutura-se, inicialmente, pela definição e esclarecimento do problema. Após isso, é feita uma sumarização dos estudos prévios afim de elucidar ao leitor sobre o estado da arte de determinada problemática. A autora aponta para o fato de que não se trata de executar, simplesmente, uma descrição mas de, sobretudo, avaliar os materiais consultados, nesta avaliação, é desejável que haja uma análise crítica aos trabalhos. Após este processo, é necessária ainda uma sugestão para possíveis direções que possam resolver o problema abordado no texto como, o que ainda é necessário que se pesquise? Como fazer isso e qual a necessidade?

Já no processo de revisão sistemática, por sua vez, trata-se de sumarizar as pesquisas prévias para responder questões, testar hipóteses ou ainda, reunir evidências. Ainda com Koller (2014, p.55), este tipo de pesquisa reúne, avalia e sintetiza resultados de múltiplos estudos.

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado. (KOLLER, 2014, p. 56)

O processo de revisão sistemática diferencia-se da revisão de literatura pela natureza do material científico reunido, e pelo rigor metodológico em que se



realiza. Koller nos apresenta um passo a passo que nos ajuda a compreender melhor o que caracteriza uma revisão sistemática (2014, p.56).

1. Delimitação da questão a ser pesquisada;
2. Escolha das fontes de dados;
3. Eleição das palavras-chave para busca;
4. Busca e armazenamento dos resultados;
5. Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
6. Extração de dados dos artigos selecionados;
7. Avaliação dos artigos;
8. Síntese e interpretação dos dados.

Para a autora, a escrita após a execução das etapas deve ser feita de forma clara e precisa, de modo a tornar transparente e pormenorizadas as etapas e a maneira com que se realizou a pesquisa.

No que diz respeito a uma abordagem teórica exploratória, embora Sampieri (2013, p.75) tenha redigido as bases para a construção de uma pesquisa quantitativa, o próprio autor apresenta-nos a possibilidade de olhar para a perspectiva teórica não apenas como processo mas também como produto. E aqui, vale dizer que, diante das observações no campo teórico das revisões de literatura e sistemática desta pesquisa, julgamos que os estudos empíricos relacionados aos nossos pressupostos estão ainda emergindo na literatura e que, portanto, encontram-se ainda frágeis em sua práxis. Diante disso, optamos neste estudo, pelo aprofundamento maior nas possíveis conjecturas do campo teórico para posterior realização de pesquisas empíricas.

## 2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Por tratar-se de um estudo teórico, nossa coleta e análise de dados têm como ponto estruturante as literaturas apresentadas que balizam nosso escopo teórico, bem como as buscas em base de dados de estudos empíricos sobre a temática da formação de professores associada ao autoconhecimento e à experiência estética. A fim de visualizar o alcance de nosso estudo,

elaboramos o quadro a seguir compilando nossos objetivos e as respectivas estratégias utilizadas para cada um deles.

QUADRO 2: Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados

Objetivos	Instrumentos
Identificar a possibilidade de reconhecer os contos enquanto experiência estética capaz de oportunizar autoconhecimento na formação de professores	Revisão de literatura (KOLLER,2014); (SAMPIERI, 2013)
Investigar se a temática do autoconhecimento se expressa na literatura sobre formação de professores.	Revisão sistemática (KOLLER, 2014)
Investigar se, e de que forma, os contos milenares aparecem na literatura sobre formação de professores.	Revisão sistemática (KOLLER, 2014)
Investigar na literatura se há indícios de possíveis relações entre o autoconhecimento e a experiência estética.	Revisão sistemática (KOLLER, 2014)

Fonte: A autora (2018)

Assim, dadas as especificidades de um estudo exploratório, a representação dos dados tabulados foi desenvolvida utilizando para isso, a discussão. Tratou-se de investigar se, na literatura levantada, houve indícios de procedimentos empíricos que revelassem dimensões sobre a possibilidade de reconhecer os contos milenares enquanto experiência estética capaz de oportunizar autoconhecimento na formação de professores.

Este estudo estruturou-se como subsídio teórico para futuras intervenções, dado o ineditismo do trabalho, especialmente pelo fato de ser trabalhado com adultos, o que foi possível evidenciar pela escassez de publicações sobre o tema.

### 3. A CONSTITUIÇÃO DE SI E OS INVESTIMENTOS NO CAMPO DO SENSÍVEL

A ideia de autoconhecimento aproxima-se da noção de identidade, esta última no entanto, confere ao indivíduo certa rigidez. Compreendemos que o autoconhecimento é capaz de desfazer noções identitárias e, por isso mesmo limitantes. Não assimilamos, portanto, a noção de indivíduo e de sujeito à noção de identidade.

A escolha do referencial teórico aqui trabalhado, diz respeito a uma compreensão desta problemática que se afina com o conceito de *singularidade* (GUATTARI, 1995). A constituição de modos de existência acontece continuamente por processos de subjetivação na interação e afetos sofridos quando da experiência do indivíduo com o mundo.

#### 3.1 CAPTURAS NO CAMPO DO SENSÍVEL

Pensem no sujeito enquanto consumidor de subjetividades, um sujeito que se constrói a todo momento por atravessamentos diversos, ou seja, pelo campo de forças provenientes do contexto em que está inserido.

Nesse sentido, com Guattari (1995), é possível entender a constituição do sujeito como um processo denominado *heterogênese*: uma constante constituição e, ao mesmo tempo, invenção de si por meio de agenciamentos diversos, pois “um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividades”. (GUATTARI, 2005, p.41).

É comum associarmos a noção de subjetividade como algo de natureza imaterial, uma instância fora do campo do visível geralmente relacionada a dimensões supostamente benfazejas do indivíduo. Nesta pesquisa, no entanto, consideramos a noção de subjetividade de acordo com as proposições de Guattari e do filósofo Gilles Deleuze.

Em sua compreensão das obras de Nietzsche e de Foucault, Deleuze (1992) nos diz que a subjetivação é algo que está entre o poder, com suas regras coercitivas, e o saber com suas formas determinadas.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência (...) é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 123)

Para Deleuze, a constituição de modos de existência é ética, pois em oposição à moral trata de regras facultativas, e é também *estética* pois envolve um estilo, ou seja, a invenção de uma possibilidade de vida, motivo pelo qual o autor sugere considerarmos a ideia da vida como obra de arte.

No entanto, por mais produtiva e animadora que pareçam essas colocações, a preocupação de Deleuze e de outros filósofos que sintonizam com suas teorias, é a de que estamos distantes da ideia de uma existência criadora; pelo contrário, a partir do momento em que há uma captura dos modos de subjetivação por instâncias disciplinadoras, elas comercializam, além de bens materiais e signos, modelos de existência, e o que se vê, nas palavras de Deleuze (1992, p.172), são “catalepsias ou uma espécie de sonambulismo (...) é isto que a maioria das vidas comporta”.

Portanto, se ainda nos interessa o avanço à problemática identitária, é preciso que consideremos a pertinência que o investimento simbólico representa para os modos de constituição de si. Deleuze (1992) nos ajuda a compreender que os signos tratam de modos de vida, possibilidades de existência, e que o inconsciente tem sido local de investimento simbólico. Este investimento simbólico caracteriza experiência estética, o que evidencia a urgência de seu questionamento (1992, p.189): “Quais são os processos modernos que estão em vias de produzir subjetividade?”, bem como de sua própria colocação de que não há Estado democrático que não esteja em total comprometimento na fabricação de miséria humana. Conforme o filósofo, é preciso que se criem *linhas de fuga*, e os movimentos artísticos é que andariam nesse sentido.

A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha. Mas o povo não pode se ocupar de arte. Como poderíamos criar para si e criar a si próprio em meio a abomináveis sofrimentos? Quando um povo se cria, é por seus próprios meios, mas de maneira a reencontrar algo da arte (...) ou de maneira que a arte reencontre o que lhe faltava. (DELEUZE, 1992, p.215)

Deleuze menciona as contribuições de Foucault a respeito de uma sociedade disciplinar em que o confinamento oferecido por instâncias como o hospital, a prisão, a fábrica e a própria escola, parecem fazer parte do passado; contudo, ele atenta para o fato de que agora, trata-se de uma sociedade de controle. As linhas de fuga são necessárias pois não somos mais reféns de grandes instâncias confinatórias, mas de um contínuo controle por instâncias interessadas na produção de subjetividade.

Para Silva (2004), esta invisibilidade das tecnologias disciplinares, ainda relaciona-se àquela docilidade dos corpos apresentada por Foucault (2014), no entanto, agora ela é alcançada por meios mais sutis e eficazes, operando no investimento do desejo no campo social. Se, aparentemente, esta sociedade distancia-se cada vez mais da ideia de confinamentos físicos, ela encontra-se controlada de maneiras sutis, e por isso é mister o alargamento da própria noção de corpo. Para além da materialidade física, Deleuze sugere a existência de um Corpo sem Órgãos (CsO).

Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. (...) O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau – grau que corresponde às intensidades produzidas. Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada. (DELEUZE, 1996, p.13)

A construção de CsO, acontece no intensivo dos encontros, na ocasião de nossa experiência com mundo. Se os processos de homogeneização da subjetividade fazem com que busquemos adesão a territórios existenciais seguros, imóveis e identificáveis, quando falamos em construção de Corpo sem Órgãos, referimo-nos a práticas que consistem em desfazer-se de conjuntos de significações. Estes conjuntos configuram-se como estratos que impedem as intensidades de circularem livremente, impondo-lhe formas, significações, organizações. O CsO evidencia os processos de singularização pois demandam, necessariamente, uma abertura prática, tanto para uma recusa ao consumo de signos modelizantes, como a possibilidade de resistência e criação de modos de criatividade que produzam subjetividade singular.

A noção de corpo para além de uma mera organização biológica também aparece na fala de Duarte Júnior (2000, p. 139), que entende o corpo

enquanto uma complexa organização que integra, em si, tudo aquilo que nossa linguagem separou ao longo dos tempos, como matéria e espírito, corpo e mente, sensação e pensamento, razão e sentimento, etc. Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis (...). Cada porção ou estrato de nosso organismo exhibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência.

O alargamento desta noção interessa-nos, pois as dicotomias, como as mencionadas por Duarte Junior, acabam por estreitar uma visão de mundo sobre toda a complexidade que é própria da existência humana, o que influencia diretamente a maneira como o sujeito se constitui e se orienta diante do mundo. Além disso, sabendo que a produção de subjetividade e cultura no capitalismo contemporâneo se dá de maneira rizomática, criando e desmanchando territórios existenciais que oferecem aos indivíduos certa sensação de acolhimento e reconhecimento; uma produção que não se dá apenas pela linguagem, mas opera como uma trama definindo modos de interpretação e representação de si e do mundo, é necessário o engajamento dos profissionais do social a fim de privilegiar práticas que mobilizem as desterritorializações partindo de uma noção holística do ser.

O fato é que a paisagem tecida até aqui revela os mecanismos que impedem a plena realização do ser, o exercício de sua singularidade e isso poderia ser consideravelmente reconfortante. No entanto, esta importante percepção do social que nos sugere o contato, em termos intelectuais, com os filósofos da diferença, está longe de ser ponto pacífico à vastidão de profissionais que, em tese, poderiam estar comprometidos com a produção de uma subjetividade singular, sobretudo, quando consideramos os contextos formais de educação. Se quisermos novos modos de conduzir-se no mundo, é preciso estarmos conscientes de que esta operação exige novas maneiras de enxergar a si, estas por sua vez, só podem acontecer pela emancipação, ou seja, por alguma libertação, do consumo de produtos existenciais capitalísticos a que estamos submetidos na contemporaneidade.

### 3.2 AUTOCONHECIMENTO: LIBERDADE E SINGULARIZAÇÃO

São vastas as interpretações do que poderia ser a noção de liberdade, em nossa perspectiva, ela está próxima da ideia de consciência, e se pudermos ir ainda adiante, diríamos que esta consciência diz respeito à maneira como nos conduzimos diante do mundo. Ora, se as maneiras de nos conduzirmos ante ao que nos acontece correm o risco de tender à certa robotização, seja pelo modo como nossa própria corporeidade física se comporta ou como nossos desejos são direcionados de maneira inconsciente, parece ser, justamente aí, o local onde, ingenuamente, tornamo-nos cativos.

A ideia de liberdade perpassa o direcionamento do desejo conforme afirmam Guattari e Deleuze (2005), ou poderíamos também dizer, perpassa os impulsos da vontade conforme Steiner (2000). Veiga (1994), sintetiza de forma apropriada o conceito de liberdade em Steiner baseado em Schiller.

A transformação do homem para uma síntese superior da sensibilidade e racionalidade é concomitantemente a realização da liberdade. O homem, sob influência da sensibilidade, sofre as impressões, as paixões e os sentimentos que o mundo nele desperta. Ao determinar a sua vontade, a partir da razão, esta entra em conflito com os impulsos físicos. A vontade aparece aqui apenas como dever que se impõe à sensibilidade sintonizada com a razão e uma razão que não se impõe à sensibilidade, dado que é acolhida por esta. A interação dos dois impulsos gera, por conseguinte, o estado da liberdade. (VEIGA, 1994, p.7)

Com Veiga (1994), podemos compreender as relações que a sensibilidade estabelece no que diz respeito a manifestação dos impulsos da vontade. Estas relações estão diretamente relacionadas às escolhas que, a todo momento, travamos diante de nossa existência. Então, se nos interessa o cultivo de uma existência singular conforme Guattari (1995), ou ainda livre conforme Steiner (2000), estar consciente do investimento subjetivo que nos atravessa a todo momento parece ser uma urgência a ser considerada.

Uma postura consciente diante do contexto de produção de sensibilidade no C.M.I, pode ser facilitadora ao exercício da singularidade que, perpassa uma compreensão ampliada de si. E a recíproca é verdadeira pois a produção de subjetividade singularizante é capaz de promover alguma consciência no que diz respeito aos modos de se conduzir diante do mundo.

Estar consciente diante do mundo, implica o entendimento sobre como lidamos com os investimentos modelizantes em uma sociedade que se constrói, cada vez mais, a partir de símbolos identitários, e que estes, nos indicam como adequar-se às demandas que nos chegam de modo obscuro e pulverizado. Entendemos que não se localiza uma grande mentoria regendo esses processos, mas o fato é que sentimos e acabamos por reproduzir as intangíveis instruções sobre como devemos nos conduzir, o que constitui verdadeiro assassinio de nossas potências existenciais.

Nesse sentido, as relações a nível conceitual entre singularidade, autoconhecimento e a própria noção de liberdade, por mais ousada que esta última possa parecer, nos conforta e, acima de tudo, carregam o potencial de impulsionar este indivíduo, até então adaptado, ao constante e contínuo exercício inventivo que é viver sua própria existência.

Sabemos das dificuldades em conceituar com exatidão a ideia de autoconhecimento, visto que ela tangencia tanto uma esfera própria da educação, quanto relaciona-se a uma dimensão existencial que se aproxima da psicologia, e porque diz respeito, ainda, às dimensões que dialogam com as esferas da espiritualidade. Diante disso, tratar de algum conhecimento sobre si não implica quaisquer intenções de localizar e, por isso, territorializar noções que o indivíduo possa cultivar sobre si, pelo contrário, a ideia de autoconhecimento com a qual buscamos aproximação, relaciona-se com o abandono de noções cristalizadas sobre si, diz respeito ainda, ao conhecimento da atividade desejante que o indivíduo exerce durante sua existência.

Sobre isso, é curioso observar como a postura cientificista, mesmo agora na contemporaneidade, parece exercer alguma fidelidade à ideia de que há uma opressão de natureza subjetiva que opera no campo do sensível, com consequências e intenções nefastas sobre o indivíduo, capaz de aprisioná-lo e limitá-lo, mas ao mesmo tempo, e aqui compartilhamos das ideias de Rudolf Steiner (2000), esta postura parece incapaz de se desprender de uma racionalidade que não visualiza um outro horizonte onde possibilidades de relacionar-se com a subjetividade possam trazer benesses ao indivíduo. Esta dimensão do sensível parece estar presente não só nos métodos propostos por Steiner, mas na maneira com que, ele próprio, compreende a constituição do



ser. Nosso desafio, portanto, diz respeito, não só, a um outro modo de se fazer ciência mas, também e sobretudo, a um outro modo de se formar os próprios cientistas, pois, a ciência como um todo, parece carecer de certa sensibilidade, sobretudo quando seu objeto de investigação diz respeito à existência humana.

Diante disso, vemos a pertinência de compreendermos que a atividade desejante acaba por balizar as discussões operantes no campo do sensível. Conforme Guattari,

(...) não dá para se falar em desejo individual, é a *produção de subjetividade capitalística que tende a individualizar o desejo*, e quando é vitoriosa nessa operação (...). Instaura-se um fenômeno de serialização, de identificação, que se presta a toda espécie de manipulação pelos equipamentos capitalísticos. (...). Tal pragmática, quando esmagadora, pode atingir tanto o indivíduo quanto o grupo. (GUATTARI, ROLNIK, 2005 p. 233)

Ainda com o autor (2008, p.240), o desejo mantém conexão direta com diferentes elementos do entorno, que vão da família ao cosmos. Mas isso não quer dizer que o desejo seja uma força que construa por si só todo um universo coordenado, ele também corre o risco de implodir e manifestar-se no que ele e Deleuze chamam de “microfascismos”, por exemplo.

Estamos totalmente prisioneiros de uma espécie de individuação da subjetividade. Nesse sentido, parece-me que a questão não é propriamente a de nos resgatarmos a nível de nossa individualidade, pois podemos ficar girando em torno de nós mesmos, como se estivéssemos com uma terrível dor de dente, sem poder desencadear processos de singularização a nível infrapessoal, nem a nível extrapessoal, já que para isso é necessário se conectar com o exterior. (GUATTARI, ROLNIK, 2005 p. 38)

O que há de preocupante neste quadro situa-se, justamente, na qualidade das experiências que se estabelecem com o entorno, diz respeito a pensar que o distanciamento de uma relação de intimidade e fruição com experiências estéticas outras, abra espaço para que a mídia e toda uma cultura que oferece, incessantemente, produtos estéticos que modelizam o contato com a alteridade, acabem direcionando a tomada de decisões do indivíduo.

Trata-se mais do que simplesmente estar consciente nas tomadas de decisões mas sim de conhecer as causas do nosso agir pois, de fato, a consciência, que se pode cultivar pelo autoconhecimento, incidirá sobre as escolhas que o indivíduo fará a todo momento, assim como a ausência dela já

o tem feito. Nesse sentido, Steiner (2002) dedica-se a investigar os aspectos imateriais da realidade que permitem examinar o pensar, ponto de partida mais fundamental para a compreensão do mundo para além de uma postura passiva. À medida que este pensar é vivenciado de maneira genuína, é possível que a vontade seja impulsionada a partir de uma ética que é individual.

De um modo geral, desatentamos em pensar sobre o próprio pensar, pois o que nos interessa é o objeto observado e não nosso pensamento sobre ele. Por mais difícil que pareça esta tarefa, trata-se da observação de algo que é engendrado por nós mesmos, é fazer do pensar um objeto de observação. No pensamento, temos a possibilidade de criar antes de conhecer, pois nunca chegaríamos a realizar o pensar se antes precisássemos compreendê-lo, primeiro produzimos os pensamentos e depois, por meio da observação que produzimos, chegaremos à compreensão do pensar.

Não resta dúvida, no pensar temos uma ponta do devir do universo em nossas mãos e estamos presentes quando este se realiza. E eis, justamente, o que importa. Pois a razão pela qual as coisas se apresentam diante de nós de maneira tão enigmática é que não participamos de seu vir-a-ser. Simplesmente as encontramos. Quanto ao pensar, no entanto, sabemos de onde vem. Por isto, não existe um ponto de partida mais fundamental para a compreensão do mundo que o pensar. (STEINER, 2000 p.40)

O pensamento, na perspectiva antropológica, busca aprofundar-se no campo supracognitivo. Imaginação, inspiração e intuição, métodos cognitivos próprios da Antroposofia, podem ser cultivados na vivência interna. Neste sentido, diferente de buscar conhecimento pelos métodos científicos tradicionais, ao buscar conhecimento para a vida, devemos fazer emergir essas faculdades que não são, nas palavras de Steiner (2008), “graças especiais”, mas potencialidades cognitivas inerentes ao ser.

A busca por compreender como a consciência se expressa parte da observação e do pensar. A observação exige um movimento e o pensar outro, no entanto, para além desta dicotomia está a observação do pensar, sendo a autopercepção o exercício que poderá nos levar ao autoconhecimento.

### 3.3 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: CAMINHO PARA O AUTOCONHECIMENTO

Vemos ressonância entre Steiner (2000) e sua preocupação em compreender como a consciência se expressa pela ideia de liberdade, e o conceito de singularidade em Guattari.

O que estou chamando de processos de singularização é algo que frustra os mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independente das escalas de valor que nos cercam e nos espreitam de todos os lados. (2005, p. 47)

Esta afirmação, de valores num registro particular, que nos fala Guattari, parece fazer sentido com Steiner (2000). Este autor nos diz que somente o fato de termos consciência do que estamos fazendo não significa, necessariamente, que estaríamos experimentando liberdade em nossa existência. Há uma compreensão da consciência que necessita ser experimentada através de um prisma mais amplo pois ela diz respeito não apenas sobre “como posso ou não realizar uma decisão, mas unicamente como a decisão surge em mim” (STEINER, 2000, p.21). Neste ponto, Steiner sugere que a tomada de decisões, e aqui gostaríamos de pensar sobre isso em um sentido mais aprofundado, ou seja, na maneira como nos conduzimos diante do mundo, não poderá ser consciente, e, portanto livre, sem uma participação ativa do indivíduo, sem que haja uma atenção direcionada à maneira com que seus pensamentos se produzem.

Neste sentido, quando pensamos em ações conscientes em ambientes como o são aqueles próprios à educação formal, parece oportuna a preocupação com a qualidade das relações que se estabelecem com o entorno, e mais ainda, quando pensamos que uma experiência transformadora diante do mundo acaba por cooptar com as atribuições que são próprias à experiências de sensibilidade. O pesquisador Jonas Bach (2015, p.2) nos oferece a seguinte contribuição,

Não é muito comum encontrar autores que explorem níveis de consciência embasados numa faculdade humana superior à razão. A possibilidade de se desenvolver a capacidade intuitiva da consciência

é fundamental na teoria de Rudolf Steiner para se compreender o sentido de uma educação para a liberdade.

O autor problematiza a noção de uma autoeducação para liberdade a partir da ótica Steineriana. Bach aponta para o fato de Steiner ter descrito um conjunto de práticas meditativas que se baseiam em um processo de educação de sua própria atividade reflexiva.

A auto observação do pensar pode ser designada como uma experiência imaterial, elevando a consciência do sujeito a um nível mais intenso, possibilitando a vivência do processo que configura dinamicamente a consciência. O pensar vivenciado não luta contra autoridades externas, nem sofre coações de qualquer natureza, pois não há submissão alguma. Uma vez engendrada sua atividade, necessita ser reativada e assim, paulatinamente, se tornar capacidade adquirida através de um processo de educação que o próprio sujeito empreendeu. (BACH, 2015, p.4)

A partir daqui, veremos algumas estratégias capazes de oportunizar alguma consciência sobre si. Compreendemos nestas práticas, que carregam o potencial de oportunizar o autoconhecimento, uma íntima relação com o que se experimenta na ocasião da contação de histórias, o elo de ligação seria justamente a experiência estética. Neste contexto, Faryna (2010) nos coloca diante da perspectiva dos próprios filósofos da diferença, de olhar para a experiência estética como uma forma de cuidado e auto reflexão, pois são as

(...) experiências estéticas que desestabilizam aquilo que somos capazes de viver, ver e dizer sobre nós mesmos e nossas práticas, sejam elas existenciais, docentes, intelectuais, etc. Isso concerne à produção de um saber sobre a própria experiência: sobre as formas de relação mediante as quais alguém pratica, entende e excede sua própria experiência. (FARYNA, 2010, p. 6)

Compreendemos na colocação de Faryna, o porquê a experiência estética ser a noção que baliza a relação entre o que se experimenta diante da suspensão de sentidos proposta pelos contos, com a ideia de autoconhecimento.

Ainda com a autora, a experiência estética é capaz de promover pequenos deslocamentos na dimensão da percepção e até na corporalidade, no entanto, a dimensão do sensível no contemporâneo, especialmente nos contextos formativos,

(...) parece ser refém de uma política dominante de forças que limita nosso desejo de experimentação tanto na docência como na produção de conhecimento e na vida. (FARYNA, 2010, p. 9)

Esta preocupação apontada por Faryna também é a nossa, não à toa, que pensamos sobre oportunizar autoconhecimento na formação de professores. No entanto, se por um lado a produção subjetiva pode capturar e imobilizar a existência, gostaríamos de apresentar o fato de que têm surgido certas tendências que, de modo curioso, vêm se antecipando aos produtos existenciais gerados pelo próprio capitalismo globalizado e, dentro deste mesmo capitalismo, invertendo as lógicas que engessam o sujeito.

Quando se pensa no capitalismo globalizado, nos modos de produção de subjetividade no contemporâneo, sabemos que os meios de comunicação é que engendram estes processos, pois um comércio de símbolos, como colocado anteriormente por Guattari (1995), só é possível se existirem agentes enunciativos. Dadas as relações que hoje estabelecemos com os meios de comunicação digitais, chega a ser um tanto arriscado tecer quaisquer afirmações neste campo sob o risco de tornarem-se imediatamente obsoletas diante das constantes atualizações, não só dos produtos como *hardwares* em si, o que também é assustador, mas dos produtos que são das esferas mesmo da comunicação. Ou seja, estamos dizendo não apenas sobre o que utilizamos para nos comunicar, mas principalmente sobre como fazemos isso. Na contemporaneidade, as maneiras de se comunicar pelos aparatos digitais são cada vez mais carregadas de simbolismo e atualizadas constantemente.

Talvez Foucault, Guattari e Deleuze não pudessem imaginar a que ponto as estratégias sutis de comunicação, produção subjetiva e experiência estética ofertados pelo C.M.I fossem chegar, assim como é muito provável que não poderiam esperar que a própria globalização fosse se antecipar aos produtos que ela mesma têm gerado. Observamos nestas primeiras décadas do século XXI a um interessante e grandioso fenômeno advindo destes mesmos agentes enunciativos capitalísticos. Talvez, dada a velocidade com que algo emerge e ao mesmo tempo torna-se obsoleto neste contexto, é que seja um tanto custoso capturar um fenômeno e destrinchá-lo para poder compreendê-lo. É, justamente, o que vem acontecendo na região do estado da Califórnia, nos Estados Unidos, conhecida como Vale do Silício.

O Silicon Valley é, justamente, o local onde residem as sedes das gigantes da alta tecnologia como o próprio Google, Facebook, Netflix, Apple, Pixar, Intel, Yahoo, Hewlett-Packard, eBay, isso para citar apenas alguns poucos exemplos de empresas com alcance global e que, por isto, têm produzido os ditames do que se considera inovação em todo o planeta. E, ao contrário do que possa parecer, as iniciativas do que hoje se entende por inovação deste meio, estão totalmente voltadas à práticas que oportunizam não uma comunicação veloz e constantemente atualizada por diferentes tipos de estímulos visuais ou sonoros, mas seu oposto, o silêncio e a sensibilidade.

E aqui fazemos um parêntese para notar que este anti-movimento, se assim podemos chamar, pode ser sentido, inclusive, por uma estatística curiosa, a crescente quantidade de escolas Waldorf. No estado da Califórnia, totalizam atualmente 40 unidades, em termos comparativos, no território brasileiro, por exemplo, temos um total de 74 escolas certificadas.

O fato é que existe uma ascensão de movimentos que vão, justamente, na contramão do cenário muito bem desenhado pelos filósofos da diferença, da oferta de produção estética imobilizante. E, embora os filósofos não o tenham previsto, em um cenário que parece ainda mais preocupante quando observamos a contemporaneidade com seus estímulos visuais, sonoros e digitais que se renovam a uma impressionante velocidade, parece praticamente impossível cultivar momentos de distanciamento que nos direcionem a um exercício de silêncio e sensibilidade.

Esta tendência observada no Silicon Valley, é extremamente representativa. A notória contradição entre os interesses das empresas que ali têm suas sedes, com a práxis em que operam, nos aproxima de movimentos como o *Mindfulness*, no Brasil, conhecido como “Atenção plena”.

Se existem sutis direcionamentos capazes de produzir cárceres particulares em nossas existências, é preciso uma tomada de consciência para perceber e desfazer os ilusórios confinamentos. De maneira contraditória, para sair do que nos imobiliza é preciso simplesmente parar.

Conforme Manuella (2016) e Holas (2013), embora a prática meditativa conhecida como atenção plena seja praticada no oriente há mais de dois milênios, apenas recentemente a pesquisa científica e os programas de saúde ocidentais tem dado atenção à isso. De maneira simples, o conceito de

*mindfulness* consiste em se concentrar no momento presente, no entanto, esta é apenas uma das possibilidades da prática meditativa. Conforme Manuello (2016), podemos distinguir três técnicas meditativas dentro da estrutura geral do *mindfulness*, a meditação de concentração, a meditação *mindfulness* e a meditação da bondade amorosa.

Manuello (2016, p.68), define que meditação de concentração consiste em eleger um objeto focal e concentrar-se nele, como a respiração, por exemplo, trata-se de, gentilmente trazer este objeto sempre que a mente estiver vagando. Já a meditação *mindfulness* não utiliza um objeto focal, mas encoraja a explorar a experiência da consciência em seus constantes desdobramentos através do tempo, a diretriz é prestar atenção ao que chega à consciência de um momento para o outro sem julgamentos. Na meditação da bondade amorosa, a mente é conduzida a se concentrar em declarações gentis como “Eu e todas as criaturas estamos seguras, felizes, saudáveis e vivemos com simplicidade” (MANUELLO, 2016, p.68). Conforme o autor, ainda que as técnicas pareçam distintas todas elas desenvolvem o que a tradição budista entende como *sati*, que é, justamente, a consciência que emerge do momento presente.

Embora existam muitas técnicas de meditação diferentes, todas elas compartilham o aspecto fundamental de “*sati*”, uma palavra em Pali traduzido para o inglês como “*mindfulness*” pela primeira vez em 1921 (Awasthi, 2012; Siegel et al., 2008). *Sati* é também um conceito central da filosofia budista. Jon Kabat-Zinn, que foi pioneiro na abordagem *mindfulness* dentro do contexto terapêutico, define este estado de espírito como “a consciência que emerge através da atenção prestada no propósito, no momento presente, e sem julgar o desdobramento da experiência momento a momento”.(Kabat-Zinn, 2003). (MANUELLO, 2016, p.68).

A qualidade de estar consciente, de desenvolver e cultivar a consciência, em nosso entendimento, diz respeito ao autoconhecimento. Se, conforme vimos anteriormente, as existências podem estar aprisionadas em modelos existenciais, à medida que nos tornamos conscientes disso, carregamos a possibilidade de desenvolver algum conhecimento sobre nós mesmos, de descobrir dimensões sobre nós que, até então, estavam ocultas pela cristalização de modelos de vida advindos da produção de subjetividade modelizante no C.M.I. Assim, muitos de nós têm passado nossas vidas de



maneira automática, ou seja, não estamos totalmente conscientes de nossas experiências, e isso inclui nossas vivências internas.

Pessoas conscientes experimentam sensações, emoções e pensamentos de uma forma que é mais clara e mais distinta (...). A atenção plena aumenta e muda a qualidade e o conteúdo da consciência. A consciência do que está ocorrendo abrange não apenas os elementos centrais da experiência, formando uma "figura" (...) no momento em questão, mas também os elementos de "fundo", que assim tornam-se mais acessíveis e perceptíveis. (HOLA, 2013, p.5)

Hola (2013), nos direciona à compreensão de que as práticas de atenção plena são capazes de cultivar e expandir a consciência à medida que tornam perceptíveis aspectos daquilo que se experiencia. Esta qualidade de tornar a experiência do que se vive acessível e perceptível, entendemos que se configura enquanto autoconhecimento.

Neste sentido, conforme Manuello (2016, p.70) a dimensão da atenção plena e o desenvolvimento da consciência estão necessariamente interligados. Assim como para Hola (2013, p.4), quando aponta para o fato de que os processos de auto consciência são inerentes à atenção plena (*mindfulness*), no entanto, é necessário que haja um esforço e intenção consciente para se evocar e sustentar um estado de atenção plena, conforme o autor, com a prática este esforço torna-se mais fácil.

Em 2007, a gigante Google começou a se interessar por práticas silenciosas e para isso, reuniu especialistas em *Mindfulness*, Neurociência e Educação emocional para treinamentos internos. Tamanha foi a ruptura nas relações até então vividas no ambiente corporativo da empresa que rapidamente a prática popularizou-se e, desde 2012, o que começou como uma prática interna apenas da Google, tornou-se uma organização mundial independente sem fins lucrativos, a *SIYLI (Search Inside Yourself Leadership Institute)*.

Em tudo o que fazemos, a SIYLI se esforça para ensinar às pessoas ferramentas de compaixão, empatia e sabedoria para que possam criar um mundo melhor para si e para os outros. E acreditamos que a SIYLI pode contribuir para a paz mundial durante a nossa vida. (SIYLI, 2019)

No próprio site do programa SIYLI, alguns dados estatísticos disponibilizados são passíveis de reflexões significativas para o terreno que



almejamos explorar nesta pesquisa. Como exemplo, o nível de estresse dos participantes caiu de 58% para 24%, a performance aumentou de 36% para 68%, e inclusive a capacidade de liderança saltou de 17% para 46%.

As categorias analisadas pelo programa tratam de interfaces que também orientam o trabalho do professor em maior ou menor intensidade. No entanto, é curioso notar que quando falamos em “liderança”, é possível que a associemos a contextos puramente corporativos, mas não seria essa a postura comumente adotada pelos professores nos contextos formais de educação? Gostaríamos ainda de sugerir que olhássemos para as outras categorias pontuadas nas estatísticas do programa, e buscássemos alguma relação entre estas e o que se vive na educação formal como um todo. De nossa parte, vemos ressonâncias e questionamos sobre a qualidade das relações vivenciadas nos contextos educativos, não no sentido de culpabilizar o educador, caso este não esteja exatamente comprometido com uma produção de subjetividade singular, pelo contrário, pensamos justamente na necessidade de cuidado para com o professor, aquele que performa, lidera e também, indiscutivelmente, se estressa. Em que momento o professor pode desfrutar de momentos em que aprofunde um olhar para si mesmo e, assim, amplie e cultive sua consciência?

Quando, em nossa pesquisa, nos interessamos por interrupções no campo do sensível, sabemos que estas práticas carregam o potencial de ressignificar, ainda que momentaneamente, a própria experiência de estar no mundo, esta premissa nos aproxima cada vez mais da noção de autoconhecimento. Compreendemos que práticas que operam no campo da sensibilidade são buscas alternativas para os paradigmas ocidentais vividos em um contexto de globalização.

Sugerimos, portanto, olhar para a práxis da contação de histórias como experiência estética, ou seja, produção de subjetividade, que oportuniza um olhar para si, e que, por isso, é capaz de desenvolver não apenas uma consciência sobre si, mas justamente por isso, o autoconhecimento. Neste sentido, as práticas de atenção plena ressoam com o que se experimenta na ocasião dos contos pelo fato de ambos serem capazes de produzir uma suspensão na ordem dos sentidos habitualmente experimentados, assim como nos contos, prescindem do silêncio e sobretudo, de um olhar não mais para

fora, mas para dentro de si à medida que se encaminham em suas especificidades, tanto um conto, como uma meditação guiada, por exemplo.

Nisbet (2017), evidencia essa situação quando, em 2012, um número aproximado de dois milhões de adultos norte-americanos relataram ter tido contato com alguma prática meditativa. Segundo o autor, muito disso deve-se ao aumento de meditações guiadas para download em smartphones.

Hoje, mais de 600 estudos são publicados anualmente sobre meditação e mindfulness. Estudos observacionais avaliam a eficácia da meditação em resultados relacionados à saúde e desempenho escolar. Outros estudos investigam como a meditação pode influenciar partes do cérebro ligadas a emoções positivas, e fazer com que algumas partes do cérebro cresçam e estejam relacionadas a mudanças na atividade das ondas cerebrais entre praticantes experientes. (NISBET, 2017, p.12)

Ainda com Nisbet (2017, p.12) “Dessa perspectiva, um senso de interconexão começa com o domínio da arte da vida consciente”. Conforme o autor, as diferentes práticas meditativas consistem em prestar atenção ao momento presente propositadamente, com a intenção de fazê-lo sem julgamentos. Esta perspectiva requer o que mais adiante veremos com Larrosa (2002) e com Duarte Júnior (1981, 1998), quando aquele trata de conceituar o que seria a experiência, que requer interrupção e silêncio e quando este trata de uma suspensão dos sentidos habituais.

Um estudo publicado em 2013 (KOK et. al), nos diz que as práticas direcionadas à inteligência emocional e à compaixão reduzem o stress interpessoal e melhoram os relacionamentos. Conforme os pesquisadores, ainda não se sabe ao certo como mensurar e quais as possíveis relações entre o bem estar físico e emocional que estas práticas são capazes de produzir. Por isso, a fim de aprofundar-se nessa hipótese, realizou-se um estudo longitudinal onde os participantes de um grupo de intervenção foram submetidos a emoções positivas auto geradas através da meditação. Com os resultados, puderam observar que, em relação ao grupo controle, houve aumento das emoções positivas e sentimentos como bondade e amorosidade. Observamos neste estudo, que os participantes submetidos à práticas meditativas puderam exercer e descobrir dimensões sobre si antes inexploradas. Entendemos que

este é um indício que nos aproxima da noção de autoconhecimento que buscamos nesta pesquisa.

Uma outro estudo publicado por Hulsheger (2012) nos ajuda a avançar sobre as possíveis relações entre as práticas meditativas e a experiência estética promovida pelas contos, e estas, por sua vez, com a noção de autoconhecimento. Para o autor, “Mindfulness descreve um estado de consciência em que os indivíduos assistem a eventos e experiências contínuos de um modo receptivo e sem julgamento” (Hulsheger, 2012, p.01). Em nosso entendimento, a concepção do autor vai ao encontro, justamente, com essa dimensão de observador receptivo, a que se experimenta na ocasião da contação de histórias, bem como da evocação do momento presente e, com ele, o cultivo da autoconsciência, requisito para que se estabeleçam relações de alteridade com potencial de produção de subjetividade singular.

Uma postura consciente diante da própria existência relaciona-se, portanto, a uma dimensão ética, pois diz respeito a conduzir-se no mundo de maneira autorreferenciada. Entendemos que cultivar uma consciência sobre si é um processo de conhecer-se, daí a importância de se olhar para a experiência estética como estratégia capaz de oportunizar, também, experiências de interiorização.

## 4 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ARTE E FORMAÇÃO

Vimos que os processos de subjetivação e a experiência estética estão intimamente relacionadas no que diz respeito à problemática da constituição do sujeito, ou seja, aos processos formativos. Esta relação nos aproxima das questões sobre consumo e produção de arte na contemporaneidade e da aproximação da arte com a vida. Nesse sentido, talvez fosse prudente abrir uma discussão a respeito da acessibilidade, ou seja, sobre quem é que consome os produtos ditos artísticos, mesmo quando pensamos nos contextos formais de educação, e isso não exclui uma formação de professores em arte. Contudo, não é o que faremos neste momento, por enquanto, podemos apenas pensar que, nossas experiências com objetos artísticos, demandam relações para além daquela estabelecida pelos livros de arte ou espaços expositivos. De nossa parte, conforme visto anteriormente, compreendemos que a experiência estética acontece partindo de diferentes intenções e contextos que não só aqueles próprios à arte.

### 4.1 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE

Para que possamos iniciar nossa reflexão acerca das contribuições da arte para a noção de estética, é importante dizer que consideramos oportuno ponderar sobre algumas concepções que são próprias do senso comum. Talvez a principal delas, seja a de que é como se do campo da arte estivéssemos sempre esperando qualquer coisa relacionada à ideia de beleza. Poderíamos ainda ir adiante quando paramos para pensar sobre como as proposições artísticas com um cunho mais político causam incômodo quando chegam ao grande público. Isso não quer dizer, no entanto, que todas as escolhas feitas por aqueles que estão dentro dos circuitos artísticos sejam posturas ilibadas no que diz respeito aos cânones daquilo que pode ou não ser arte, até por que, se fossemos conduzir nossa discussão por este viés, além de algo improdutivo e imodesto, correríamos o risco de nos comprometermos desnecessariamente com uma discussão de grande potencial hermético, nos faltariam tempo e argumentos suficientes para realizar um levantamento do que já foi pensado e produzido neste sentido.

Por hora, optamos apenas por situar o leitor em uma breve contextualização sobre como o objeto artístico pôde ser tão profundamente adequado, transformado e até rejeitado ao longo da história da arte ocidental. Este fato por si só já nos ameniza certo desassossego quando da arte esperamos por esta ou aquela sensação ou sentimento.

Neste sentido consideramos oportuno pontuar alguns momentos específicos ao longo da história da arte onde aconteceram certas diluições entre as fronteiras do que pode ou não ser considerada uma produção exclusivamente artística, ou exclusivamente estética. Allan Kaprow, além de trazer à tona esta problemática, acaba por trazer ainda uma outra constante e comum expectativa em relação ao espectador, o fato que da arte sempre esperamos algum tipo de efeito, algo que nos cause impressão.

Diante disso, o próprio artista em um texto de 1971, nos diz que a não-arte é mais arte do que a própria arte, e refletimos sobre como acontecimentos não-artísticos transcendem com facilidade as tentativas de experiência e relação que a própria arte propõe.

(...) não é difícil afirmar como fatos: que o módulo LM de pouso na lua é patentemente superior a todos os esforços da escultura contemporânea (...); que os movimentos randômicos, como o transe dos consumidores em um supermercado, são mais ricos do que qualquer coisa feita na arte moderna; (...) não-arte é mais arte do que Arte arte. (KAPROW, 2003, p.2)

Embora saibamos que havia um contexto bastante específico no que diz respeito à arte conceitual para que Kaprow exprimisse as ideias acima, elas nos apontam um caminho para se pensar sobre como a experiência estética amplia-se e transborda para além dos contextos que são específicos da própria arte.

A reflexão sobre aproximações entre arte e vida ao longo da História da Arte ocidental, inevitavelmente, nos levará ao artista francês Marcel Duchamp (1887-1968). Duchamp produziu pinturas, esculturas, objetos e autorretratos; no entanto, foi com o conceito de *Ready Made*, que ganhou grande notoriedade no campo da arte. O artista propôs a incorporação de objetos cotidianos dando-lhes o estatuto de obra de arte ao expô-los como tais.

Neste, aparentemente, simples movimento, Duchamp abriu as portas para importantes reflexões no campo da arte, tais como a ideia de que o

conceito seja de maior importância que a materialização da própria obra. Neste sentido, seu caráter meramente visual e contemplativo poderá ser questionado.

O procedimento de Duchamp, religar a esfera da arte ao mundo pela introdução dos elementos do real na arte, segundo Michel Archer (2001), passa por uma apreciação renovada da relação entre arte e vida. Posteriormente, a arte relacional, abordagem que suscita, necessariamente uma interação entre espectador e obra, que, segundo Bourriaud (2009) toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e o reconhecimento das relações com a vida cotidiana, aparenta ser o procedimento que garantirá experiência estética efetiva. Ainda com Bourriaud (2009, p.23):

O contexto social atual restringe as possibilidades de relações humanas e, ao mesmo tempo, cria espaços para tal fim. Os banheiros públicos foram criados para que as ruas ficassem limpas: é com esse mesmo espírito que se desenvolvem as ferramentas de comunicação, enquanto as ruas da cidade ficam limpas de qualquer escória relacional e as relações de vizinhança se empobrecem. (...) A arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações.

A partir das colocações do autor, a impressão que temos é que as proposições artísticas que operam no campo relacional parecem garantir que haja, efetivamente, alguma experiência de interação entre espectador e obra. Em nossa visão, no entanto, esta ideia de que há algo garantido entre obra e público soa bastante questionável. Ademais, poderíamos ainda apontar para as questões de acessibilidade da Arte como um todo.

Diante de uma perspectiva historicista-evolucionista, que a arte relacional presume certa raridade superior pois é inovadora em termos de tradição, continuamos o desfazimento dessa lógica quando nos deparamos com o raciocínio proposto pelo pesquisador Nelson Ricardo Ferreira da Costa em seu artigo “Ficções Irrecusáveis”. Nelson problematiza acerca dos dispositivos relacionais na Arte Contemporânea.

(...) não há somente um modelo que detenha a supremacia sobre a capacidade de interação mais intensa ou satisfatória com a obra artística. Podemos dizer inclusive que o grau dessa interação, no sentido mais amplo do termo, não se acha na dependência direta de uma imersão física absoluta na obra. Ainda mais que, quando falamos em tempos de fronteiras, limites e contornos tão tênues, o que seria hoje estar totalmente dentro ou próximo de algo? (COSTA, 2012, p.4)

Para Costa, no processo de construção de determinados dispositivos interativos o artista faz uso de mecanismos regulados anteriormente, estes, minimizam qualquer ação que possa estar fora da área de alcance e expectativa do artista, e que justamente por isso, a condição de espectador está oculta sob a condição de participante.

Ainda pensando sobre a ideia de que os objetos ditos artísticos configurem experiência estética, nos questionamentos acerca de certas convenções, inclusive, amplamente praticadas, especialmente no que se refere à Arte Contemporânea. Ainda com o próprio Allan Kaprow (1971), “as artes têm sido lições pobres, exceto possivelmente para os artistas e a seus reduzidos públicos”, para Kaprow, ninguém poderia se importar menos.

Kaprow propõe uma série de quatro conceitos para a compreensão da Arte: Não-Arte; Antiarte; Arte-Arte e a An-Arte, cada um com sua especificidade no que diz respeito à aproximação da vida. O Fato é que Kaprow nos alerta sobre certa insignificância renegada à arte quando dela esperamos qualquer traço de liderança moral.

Logo, ao perder o último vestígio de pretensão de liderança moral por meio da confrontação moral, antiarte, como todas as outras filosofias de arte, é simplesmente obrigada a responder à ordinária conduta humana e também, tristemente, ao refinado estilo de vida ditado pelos cultos e ricos que a aceitam de braços abertos. (KAPROW, 1971, p.4)

Embora as colocações de Kaprow possam soar excessivamente assertivas, pois seu texto é quase como um manifesto, a maneira como ele nos sugere olhar para o campo da arte nos faz pensar que é preciso abandonar certa expectativa que por vezes criamos em relação às experiências que a arte, supostamente, deveria nos oferecer. Deixemos que a arte opere segundo suas próprias especificidades nos contextos que lhe digam respeito; os problemas relacionados ao consumo e produção da arte já estão sendo suficientemente discutidos há tempos, não se trata mais de aprovar ou desaprovar, mas sim de conhecer, minimamente, algumas pistas que construíram o caminho para o que hoje conhecemos como arte contemporânea. Uma vez que libertamos a arte da obrigação, até romanceada, de nos proporcionar experiências relacionadas a um objeto feito pelas mãos de um artista e que, sobretudo, nos cause

impressão e ainda seja belo, nos libertamos também da necessidade de procurar, tão somente nos espaços próprios à arte, aquilo que entendemos como experiência estética. Isso não quer dizer, no entanto, que a arte não possa oportunizar essas experiências.

#### 4.2 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADE DE UM OLHAR PARA SI

Dando continuidade às relações próprias ao campo da arte e ainda, abrindo caminho sobre como pode haver relação entre a experiência estética e o autoconhecimento, Duarte Júnior traça um valioso panorama sobre a produção artística e as relações do sensível no contemporâneo. Começando sobre as vanguardas artísticas do século XX (2000, p.148), o autor nos diz que naquele momento, começava a se produzir uma arte que, deslumbrada por uma visão racionalista do mundo, torna-se menos afeita ao sensível e mais intelectualizada. Para o autor, é justamente a sensibilidade do indivíduo que possibilita a construção de uma sociedade mais fraterna e justa, compreendendo a cientificidade e sua instrumentalidade como um meio e não um fim em si mesma.

O autor diz existir certa crise da criação artística na contemporaneidade, como se o processo de criação artística pudesse ser equiparado a quaisquer processos industriais de produção numa ausência de transcendência ou simbolização do sensível, “que ao objeto estético o mercado continue conferindo um certo caráter próprio, com vistas, obviamente, ao diferencial monetário que ele pode alcançar ao ser comercializado” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 149).

As colocações do autor podem fazer aborrecer aqueles que estão dentro do circuito artístico contemporâneo, mas soa pouco provável que aqueles que estão de fora dele não compartilhem das problematizações aqui apresentadas. Mais adiante, o mesmo ainda critica a necessidade excessiva do discurso que, na maioria das vezes, não passa de explicações racionalistas.

Como se, para estar perfeitamente adequada ao espírito de sua época e em busca de um status que a perfilasse com a ciência e a tecnologia, a obra necessitasse de um suporte de elucubrações, derivado de teorias da comunicação ou de excertos filosóficos,



exarado quase sempre numa linguagem pedantemente hermética. Desta maneira, alguns sólidos geométricos confeccionados em metal ou uma simples tábua apoiada na parede podem receber as mais estapafúrdias significações por meio de páginas e páginas de um discurso eivado do jargão semiótico. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 155).

Se, sabemos, há investimentos no campo do sensível que perturbam o desenvolvimento do ser, estarmos conscientes dos mecanismos e das propriedades que conceituam o campo sensório e o campo sensível, nos encorajamos a fazer usufruto das mesmas para que estas qualidades estejam disponíveis a uma formação que avance ao exercício da singularidade. Ainda com o psicólogo e educador Duarte Júnior, podemos perceber não apenas o que há de característico nestas duas categorias, mas toda a problemática em que a produção artística se envolve neste íterim.

São considerados dados sensórios simples os estímulos elementares que nos chegam do ambiente e não configuram sentidos maiores, feito, por exemplo, a rugosidade de uma casca de árvore, a aspereza da areia, a cor da terra, o lampejo de uma luz, o aroma de uma flor, o rumorejar de um regato, etc. Tais estímulos são sumamente importantes para a criança que, em seu processo de crescimento, deles necessita para um bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva. Ao passo que, no mundo adulto, um mundo pleno de abstrações e complexas significações, o trabalho do artista consiste precisamente em combinar e articular os dados sensórios simples (luzes, cores, sons) numa configuração que carregue um significado maior do que a mera soma de pequenas experiências sensoriais. A experiência estética proporcionada por sua obra, assim, pode ser considerada uma experiência sensível, ou seja, maior e mais complexa que a simples experiência sensorial, pois portadora de um sentido, de uma significação que se espraia para além dos estímulos elementares provenientes dos materiais empregados. Ela nos fala de vida e morte, de alegria e tristeza, de sorte e fatalidade, de sonhos e desencantos, dialogando com a inteireza de nossa corporeidade. Pois bem: o que se tem visto atualmente, em especial no âmbito das artes plásticas, são, na esmagadora maioria das vezes, trabalhos que se contentam em apresentar ao espectador meras estimulações sensórias, trabalhos desprovidos de uma elaboração que os faça atingir o patamar do sensível, do sentido maior, adulto. (DUARTE JÚNIOR, 2000 p.153)

As colocações do autor fazem vistas à importância de reflexionar sobre como o campo do sensível está em jogo na produção de subjetividade, na arte e na contemporaneidade mesmo que, desta última, tenhamos construído certo distanciamento no que diz respeito a expectativas.

Esta conjuntura nos estimula cada vez mais ao avanço de proposições, e aqui podemos evocar as linhas de fuga deleuzianas, e pensar que, de fato, a experiência estética não está refém nem dos mecanismos produtores de subjetividade modular, tampouco da obrigatoriedade de experiências que se dão nos contextos próprios à Arte.

Diante disso, nos voltamos aos contos por entende-los enquanto acontecimentos que causem “ruído no mapa habitual de percepções” (ROLNIK, 2003, p 17). Valendo-nos das ideias de Lins (2007), que dizem respeito a procedimentos no campo da arte, traçamos um paralelo com a experiência dos contos. Podemos entender que diante do processo em que os participantes são envolvidos, não se ambiciona provocar mudanças nas situações reais das pessoas, embora as histórias carreguem este potencial, mas sim na sensibilidade delas naquele momento até porque, não sabemos, até então, se é possível mensurar até que ponto este abalo na experiência do sensível pode chegar. De modo que, a experiência com os contos, de acordo com a ideia de experiência estética proposta por Lins (2007), serve para deslocar ou dissolver, mesmo que provisoriamente, formas enrijecidas de perceber a si mesmo, o mundo e o outro, abrindo assim possibilidades para novas maneiras de ver e ser, e é na tentativa de diluir certas imagens que encontraremos nossas condições de trabalho nesta pesquisa.

Quando tratamos de produção e experiência do sensível entendemos que são categorias advindas da experiência estética. Sabemos sobre a profundidade e também sobre a quantidade de pensadores e publicações científicas que se dedicaram a pensar sobre a estética em suas mais complexas e possíveis definições, no entanto, para esta pesquisa, nos aprofundaremos a partir das tessituras apresentadas pelo psicólogo Duarte Júnior por duas razões. A primeira delas pelo consistente trabalho desenvolvido por este pesquisador sobre o tema como também, e talvez principalmente, pelo fato de que junto com a proposição e agrupamento de conceitos advindos de outros subsídios teóricos, o autor vêm associando a noção de experiência estética às dimensões que são próprias aos contextos formativos da educação.

Sabemos que existem diferentes campos científicos que se dedicam a compreender e conceituar estética, seja na psicologia, na arte ou filosofia, há

um constante interesse neste conceito. Diante disso, neste momento gostaríamos de nos aprofundar sobre a dimensão estética sugerida por Duarte Júnior (1998, p.8),

O substantivo “estética” designa hoje qualquer conjunto de ideias (filosóficas) com o qual se procede a uma análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza. Ou seja: estética é a parcela da filosofia (e também, mais modernamente, da psicologia) dedicada a buscar sentidos e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia a beleza. Estética é a “ciência” da beleza.

No entanto, a simplista definição acima apresentada pelo autor, trata de um momento relativamente contemporâneo da definição, na antiguidade grega a noção de beleza não estava associada à estética, a noção do belo não fazia parte dos conceitos associados aos trabalhos realizados por humanos, como a arte, por exemplo, estas, eram afeitas à noção de *poética*, já o belo, associado a noções divinais do bem. Somente em torno de 1750 é que Kant popularizou a associação entre beleza e estética com o sentido que hoje compreendemos. (DUARTE JÚNIOR, 1998, p.8).

A maneira propositalmente simples com que o autor aprofunda a discussão sobre a experiência estética, optando e elucidando o leitor de sua escolha em utilizar como sinônimo a expressão “experiência da beleza”, não o impele a nos convidar a percepções mais aprofundadas pois sugere que olhemos para a experiência estética como uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Para o autor (1998, p.13), não se trata de pensar em formas, medidas, proporções ou arranjos presunçosamente idealizados e definidos como belo, mas sim que a experiência estética reside na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto.

A beleza habita a relação. A relação que um sujeito (com uma determinada percepção) mantém com um objeto. A beleza está *entre* o sujeito e o objeto. (...). Para que a consciência sinta a beleza é necessário que seja tocada pelo “aparecer” de um dado objeto. (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 45)

Portanto, quando conduz-se a consciência a espaços antes desconhecidos, segundo o autor, ela se porta de maneira também distinta, diferente da usual, a percepção sobre as coisas do mundo deixa de ser utilitária e passa a ser estética e, assim como colocado anteriormente, a arte carrega consigo a expectativa do belo, neste sentido, embora questionável, podemos

dizer que ela, de fato, não possui uma utilidade, necessariamente. Conforme Duarte Júnior (1998, p.55), “ela serve para ser fruída, desfrutada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir, com relação ao mundo”. Nesta afirmação, vemos que a experiência com os objetos artísticos que sugere Duarte Júnior, coaduna-se com o que se vive na ocasião dos contos milenares onde evoca-se as dimensões de contemplação e fruição.

Ainda com o autor (p.90), podemos compreender a importância de se cultivar experiências que operam no campo do sensível, pois “à medida que vamos nos tornando familiarizados com os códigos estéticos, nossa própria maneira de sentir vai se refinando, ou seja, tornamo-nos progressivamente mais sensíveis às sutilezas de nossa vida interior”. A partir desta concepção podemos nos abrir à possibilidade de se pensar na pertinência de uma formação estética.

Um estudo publicado por Blasco (2015), evidencia as relações entre estética e educação formal, neste caso, trata-se de uma educação pela estética. Para o autor, aprender através da estética estimula a reflexão dos sujeitos envolvidos em situações de aprendizagem. A pesquisa estrutura-se partindo da experiência estética promovida pelas narrativas cinematográficas no contexto da educação médica. Para Blasco, o cinema é o caminho audiovisual da narrativa, e esta por sua vez, carrega o potencial de impactar afetivamente professores e alunos. Para ele, os professores não tem tempo, tampouco oportunidades para pensar em si mesmos ou compartilhar seus sentimentos, assim, o campo afetivo que se abre nas ficções vividas pelo cinema “ajuda os professores a melhorar seu autoconhecimento e a desenvolver relações mais próximas com colegas e alunos através do domínio afetivo” (2015, p.2).

Este estudo nos chama atenção, e o próprio autor também evidencia a dimensão de certo ineditismo, de uma formação tão afeita à exatidão e à técnica, como é o ensino da medicina, surpreender-se com o que pode emergir quando se cultiva uma formação que se dedica a desenvolver, de maneira tão ou mais importante que a técnica, certo refinamento no desenvolvimento de atitudes e no enriquecimento e reflexão dos sujeitos como seres humanos em suas vivências internas. Os processos reflexivos, trazidos das vivências com as

histórias de vida exploradas nas narrativas cinematográficas, oferecem outra qualidade no âmbito das aprendizagens.

Histórias de vida são um recurso poderoso no ensino. Em culturas antigas, como Grécia clássica, a arte de contar histórias era frequentemente usada para ensinar ética e valores humanos. As histórias são uma solução razoável para o problema de que a maioria das pessoas, especialmente as pessoas jovens, só podem ser expostas a uma gama limitada de experiências de vida. Narrativa, teatro, literatura, ópera e cinema têm a capacidade de complementar os aprendizes à compreensão do amplo universo da experiência humana. Exposição à experiência de vida, ou a outras vivências através da história, fornece o que Aristóteles chamou de catarse. (BLASCO, 2015, p.3)

Na perspectiva do autor, a catarse carrega o potencial não apenas de “lavar” os sentimentos contidos na alma, mas também implica em um processo de organização e sentido das emoções, pois, na ordem habitual dos sentidos experimentados, as vivências internas da pessoa podem estar armazenadas de maneira desordenada onde não se pensa sobre elas, neste sentido “a catarse ajuda a esvaziar gavetas emocionais e reorganizá-las de maneira que proporcionem uma agradável sensação de ordem e alívio” (BLASCO, 2015, p.4). Para Blasco, quando se incorpora, estrategicamente, as histórias de vida e narrativas no processo ensino-aprendizagem, os processos que daí emergem facilitam uma compreensão empática e fluída no contexto da aprendizagem como um todo. Neste sentido, os professores também desenvolvem suas habilidades de ensino pelo exercício de uma constante auto avaliação e reflexão, o que, em nosso entendimento, nos aproxima da ideia de autoconhecimento.

O método pesquisado por Blasco, consistiu em submeter os estudantes a clipes de diferentes filmes em momentos de intensa atividade emocional, durante 30 minutos, aproximadamente. Segundo o autor, a escolha pela exibição de excertos dos filmes justifica-se pela brevidade em que se experimenta experiências estéticas na contemporaneidade e pelos moldes do próprio contexto formativo tradicional. Durante a exibição, o professor pode mediar alguns comentários, não no sentido de direcionar a experiência de cada um, mas ao contrário, de fomentar diferentes perspectivas, uma vez que cada

estudante, na ocasião da exibição, está produzindo suas próprias experiências. Ao final, abre-se um momento para discussões e *feedback* dos estudantes.

Como resultados, a perspectiva qualitativa de análise dos dados, que inclui o depoimento dos estudantes, aponta que, na educação médica, para que sejam enfatizadas noções como compaixão, compromisso, empatia ou trabalho em grupo, retratá-los através das narrativas cinematográficas apresenta-se como mais eficaz que os modelos teóricos, tradicionalmente utilizados.

Diante disso, concordamos com Blasco (2015) quando nos diz que, para o educador, a reflexão sobre si é essencial, entendemos este tipo de vivência como um exercício de investigação de si, como autoconhecimento. A gama de emoções que emergiram neste processo, desde choro, raiva, risos dentre outros, é reveladora, e os envolvidos no processo descobriram que

(...) não é simplesmente sentir emoções, mas ajudar a conectar as questões levantadas nos clipes de filmes às suas vidas diárias. A autorreflexão é uma ponte eficaz entre as emoções e comportamento e pode promover uma mudança processual de atitude. É claro que, mesmo quando uma mensagem em particular alcança os espectadores, há ainda um longo caminho a percorrer. Não é simples mudar o comportamento, a convicção emocional tem que expandir para o cérebro racional, para estabelecer a base a partir da qual a mudança real pode emergir. (BLASCO, 2015, p. 9)

Os participantes relataram que esta experiência oportunizou que refletissem sobre si mesmos, sobre quem são e sobre o que querem, processo este que foi facilitado pela relação entre o que experienciaram e suas próprias vidas. Por este motivo vemos ressonância com nosso objeto de pesquisa, os contos milenares e as vivências internas que podem propiciar, estas, em uma relação ainda mais íntima com quem as escuta, pelo fato de que as imagens produzidas pela evocação da narrativa, fazem parte do universo particular de cada participante. Trata-se de um exercício imaginativo construído na solitude de cada envolvido, inclusive de quem conta.

Assim, uma educação tecida pelo campo do estético, demanda uma suspensão dos sentidos, uma pausa, uma interrupção, vemos neste momento que oportunizar estas interrupções operantes no campo do sensível reificam uma oposição entre anestesia e estesia, pois, se o direcionamento da

sensibilidade no C.M.I imobiliza e, portanto, anestesia, somente linhas de fuga que operam na suspensão de uma existência imóvel podem caminhar rumo a experiência estética e essa, por sua vez, para produção de mobilidade, de subjetividade singular que, por si só, é formadora.

O estudo desenvolvido por Stoltz e Weger (2015) evidencia como, na formação de professores, o desenvolvimento de experiências que operam no campo do sensível podem trazer dimensões até então desconhecidas àqueles que a vivenciam. O estudo de caso realizado durante um seminário da Pós-Graduação em educação, que envolvia mestrandos e doutorandos, dedicou-se a estudar a obra *Filosofia da Liberdade* de Rudolf Steiner. Durante um semestre, a partir da leitura e discussão dos textos, os participantes foram convidados a desenvolver, também, atividades artístico-criativas relacionando os temas trabalhados às suas próprias vidas. Os pesquisadores puderam perceber com o desenvolvimento das expressões artísticas de uma das participantes do seminário, junto a outros envolvidos, como cada um a seu modo, aliou a ciência à própria vida, e como isso contribuiu para o desenvolvimento de um pensar vivenciado, e para a “possibilidade de nos transcendermos” (STOLTZ; WEGER, 2015, p.5). Conforme os pesquisadores, a vivência trazida pelo seminário estimulou o desenvolvimento de uma interioridade intencionada.

Esta atividade traz elementos essenciais que indicam uma busca de sua verdade em sintonia com uma visão integrada de mundo. Mais ainda, trazem à tona a necessidade da expressão artístico-criativa, mesmo para os que não têm a sua vida pautada pela criatividade e pela arte. Por outro lado, aponta para a importância do desenvolvimento do pensar em relação à própria existência, em busca de seu sentido e da sua verdade. (STOLTZ; WEGER, 2015, p. 13)

Evidenciamos, portanto que, se se aprende, forma ou conhece pela experiência estética, por que então não se pode aprender, formar ou conhecer a si mesmo através dela?

Diante disso, é pertinente pensar sobre como a arte educa. Conforme Duarte Junior, as experiências estéticas carregam consigo funções cognitivas, elas residem, justamente, na suspensão dos sentidos lógicos. Neste movimento,



(...) o autoconhecimento, a introvisão de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes. Portanto, ao encontrar símbolos que permitem “visualizar” (no sentido de “objetivar”) nossos sentimentos, sua compreensão torna-se mais fácil e o conhecimento se estende a regiões inacessíveis ao pensamento discursivo. (1981, p.94).

Para o autor, a experiência estética permite uma melhor compreensão de si derivada da relação entre o intelecto e a imaginação, relação esta, advinda da ocasião do encontro da experiência estética com aquele que a ela se submete. Neste movimento, conforme se experimentam estas relações, as vivências internas se refinam e se desenvolvem de modo que, se a experiência estética reside nas relações entre o ser e o objeto, à medida que este indivíduo se desenvolve, mais ricas são as experiências que pode estabelecer diante do mundo. Neste sentido, a experiência estética emancipada dos moldes capitalísticos é especialmente enriquecedora, pois não estabelece relações de fidelidade com os códigos sociais vigentes. Enxergamos nesta qualidade o potencial de produção subjetiva singular colocada anteriormente neste estudo.

Uma experiência estética que direciona uma investigação interna requer uma pausa, e ela tem sido tão profundamente requerida que até mesmo aqueles que, supostamente, trabalham no sentido oposto a ela tem buscado e experimentado suas benesses. Arriscaríamos dizer que, inclusive, o ato de parar já têm se tornado um luxo para poucos, visto que a população mundial vive em constante e veloz movimentação. Quem em sã consciência pode se dar ao luxo de simplesmente parar?

Trazendo esta reflexão para o campo da educação, a ideia de aprisionamento já está posta na própria estrutura física dos ambientes educativos formais, ela passa ainda pelos currículos, pelos planos de aula, pelos resultados, pela comunicação e pelas relações aí estabelecidas. Parece preocupante pensar que toda esta constante movimentação que engendra a educação, ao mesmo tempo a imobiliza, engessando-a. Soa-nos urgente, portanto, que se abram brechas, válvulas de escape para o escoamento do que está imobilizando neste processo.

Parece distante, e até elitizada, a ideia de simplesmente poder parar e desfrutar do momento presente, de cultivar no silêncio uma reflexão sobre nossa própria existência. Se a ideia de *mindfulness* carrega um tom de inatingível ou pouco popular, ou se soa como raridade uma visita a um museu



para contemplar e suavizar uma rotina já mecanizada, é preciso que se inventem ou que se resgatem maneiras de produzir e desfrutar da arte do silêncio.

Neste sentido, entendemos que há algo de belo, ou ainda, podemos usar outras palavras, há algo de paralisante e estético em uma prática tão antiga e tão acessível como a contação de histórias. Há algo de reconfortante, há dimensões de nossa existência humana tão profundamente decantadas em nossa vivência interna que, nas histórias, temos a oportunidade de colocá-las em circulação fazendo dissolver o que estava afixado e esquecido.

Vemos nas histórias o potencial de interrupções que operam no campo do sensível e, por isso, são capazes de fazer com que tomemos consciência do que existe dentro de nós, esta consciência é capaz de nos fazer conhecer a nós mesmos à medida que deixamos ir embora o que nos aprisiona.

Em vista disso, parece que a própria ciência tem, diante de si, a oportunidade de pensar, pausar, e se debruçar a entender sobre a importância que a produção de subjetividade nos processos formativos, a estética e o autoconhecimento representam para a sociedade como um todo. Para isso, basta que façamos um exercício muito simples, pensemos, brevemente, sobre o que significa, ainda hoje, ensinar ou aprender alguma coisa em um contexto formal, depois disso, pensemos que grande parte da população mundial viveu ou irá viver tudo isso com maior ou menor nível de qualidade em diferentes esferas, seja no que diz respeito aos espaços físicos destes locais, ao que se ensina e aprende, a como se chega até este local, e, sobretudo, a como se relacionam os indivíduos que ali estão, a começar pelo educador, aquele de quem tanto se espera algo.

Diante disso, propomos que nossa discussão se oriente partindo do seguinte raciocínio, se a experiência estética, ela própria, engendra-se pela suspensão dos sentidos habituais, ela requer uma abertura praxica para que haja a contemplação. Isso não significa passividade, muito pelo contrário pois, sabemos, ela convoca o exercício do sensível em diferentes níveis da vivência interna do indivíduo. Uma postura contemplativa, por sua vez, se faz concomitantemente ao exercício de observação e, conforme vimos até aqui, convoca-se também a dimensão de auto-observação, caminho possível para o

autoconhecimento. Entendemos que no cultivo das vivências internas é que se engendram as possibilidades de reflexão sobre si.

. Por isso, argumentamos sobre como os contos configuram-se como experiência estética, pois são capazes de produzir uma experiência no campo sensível que faz olhar para si, e uma vez que se esteja consciente de si, de como se conduz diante do mundo, abre-se caminho para o autoconhecimento. Tal operação é capaz de causar interrupção na ordem dos sentidos habitualmente experimentados e, portanto, produzir subjetividade singular nos contextos formativos.

## 5 CONTOS MILENARES: OBJETO ARTÍSTICO IMATERIAL

Os métodos tradicionais de se fazer ciência e educação, dificultam que haja a experiência e, conforme Larrosa (2002), é através dela que damos sentido ao que nos acontece. A experiência com os contos pode fazer refletir sobre temas próprios de nossa realidade pessoal. E, embora grande parte da literatura que se aprofunda sobre os efeitos dos contos ofereçam uma abordagem a partir da psicanálise junguiana, não nos aprofundaremos nestas questões, mas optamos por compreender as imagens que se criam em cada indivíduo, à medida que são submetidos à experiência dos contos, como experiência de valor artístico e estético.

Nelly Novaes Coelho (1987), ao aprofundar-se sobre a origem dos contos, inicialmente nos leva a observar a dualidade existente entre um pensamento cientificista, e o que a autora chama de pensamento mágico, este último, dinamiza a dimensão imaginária da atividade pensante. Segundo a autora, uma eliminação da transcendência por respostas definitivas exploradas pela ciência tem caído em desuso e, pelos próprios avanços científicos acerca de fenômenos astrofísicos, como a teoria do caos dentre outros, abre-se espaço para considerar a dimensão do mistério que sempre acompanhou a existência humana em sua visão de mundo.

Esta dimensão existencial, cabedal da problemática expressa nos contos milenares, manifesta-se no universo do maravilhoso. Ainda com Coelho (1987, p.12), faz-se pertinente pontuar algumas diferenças entre as estruturas do que ela aponta como *Contos de Fadas* e *Contos Maravilhosos*, trata-se de “uma diferença *quase inexistente* ao nível da forma (pois todos pertencem ao universo do maravilhoso)”. No entanto, os primeiros, com ou sem a presença de fadas, desenvolvem-se tendo como eixo gerador uma problemática existencial, dizem respeito a uma auto realização, um encontro com um eu verdadeiro, uma preocupação com valores eternos da jornada do ser humano. Já os contos maravilhosos, sem a presença de fadas, trazem uma problemática mais social, tratam de necessidades físicas de sobrevivência, do desejo do herói ou anti-herói realizar-se no âmbito socioeconômico pela conquista de bens e riquezas, enfatizam a parte material, sensorial e ética do ser humano, exemplo disso, são as narrativas orientais como as Mil e Uma Noites. Segundo

a autora, as duas dimensões perpassam os milênios na literatura porque vêm sendo vividas ao longo de nossa história.

Conforme vimos anteriormente, Guattari (1995) apresenta o inconsciente como local de produção de subjetividade, é no inconsciente também, que as imagens que se apresentam nos contos tem o potencial de trabalhar conteúdos profundos e, inclusive, de promover mudanças pessoais, não porque o ouvinte as interpretou, mas porque no inconsciente houve a resolução de eventuais problemas, conforme nos diz Pavoni (1989). Segundo a autora, esses processos no inconsciente propiciam o desabrochar interior do ser, sua individuação.

(...) individuação significa tornar-se único, dar a melhor expansão possível às nossas características. Significa, também, embora pareça paradoxo, 'a realização mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais'. (...). Dessa forma, a singularidade de um indivíduo está na combinação única de faculdades e funções que, em si mesmas, são universais. (PAVONI, 1989, p.7)

É interessante notar, no entanto, que ao pensar sobre contação de histórias, a associação mais imediata que se faz é com o universo infantil. Mas na busca por conhecer as origens dos contos, e, inclusive, buscar explicações para o fato de que regiões geográficas distantes entre si, com costumes, cultura e idioma distintos, apresentarem episódios e motivos coincidentes em suas narrativas, estudiosos encontraram vestígios remotos que constam de séculos antes de Cristo. Trata-se de uma produção anônima, coletiva e cultivada na oralidade que representam maneiras de ver e sentir a vida.

Bettelheim (2002) nos diz ainda que tanto o mito, como o conto folclórico e o conto de fadas constituem-se como literatura das sociedades pré-literatas e que na maioria das culturas não há uma linha clara que os delimite. Suas formas finitivas só são atingidas quando são redigidas e não mais sujeitas a mudanças contínuas.

O fato é que os mitos fundantes, justamente pelo universo onírico que tinham em comum, quando chegaram à Idade Média, acabaram se chocando com o estrito pensamento cristão.

(...) na Idade Média, veremos como todo esse lastro *pagão* choca-se, funde-se ou deixa-se absorver pela nova visão de mundo gerada pelo

espiritualismo cristão e, transformado, chega ao Renascimento...Até que, finalmente, na passagem da era clássica para a romântica, grande parte dessa antiga literatura maravilhosa destinada aos adultos é incorporada pela tradição oral popular e transforma-se em *literatura para crianças*. (...) nesse momento que se perde completamente o significado primitivo dos contos de fadas, intimamente relacionado com a “verdade” dos mitos que urge redescobrir. (COELHO, 1987 p.15)

A literatura popular maravilhosa foi integrada ao folclore ocidental, sendo, portanto, a fonte mais antiga historicamente. Essas narrativas preservam um oriente fabuloso e exótico e, embora tenham havido exitosos esforços no sentido de recuperar o essencial desses contos, ainda com Coelho, é relevante pensar sobre como, ainda na contemporaneidade, há um esforço no sentido de silenciar a dimensão da poesia da existência humana, seja por

(...) meios sutis ou violentos, esvaziar as mentes extirpar delas o imaginário, o sonho, a poesia, sempre empapados de simbolismos e significações profundas para o ser humano. E isso porque são estes os caminhos abertos para uma verdadeira *consciência crítica do mundo* e para o *relacionamento essencial do Eu com os Outros* – forças interiores capazes de se oporem às arbitrariedades e às injustiças dos poderes egoísticos e despóticos. (COELHO, 1987, p.30)

O fato é que o interesse pelos adultos reaparece após o século XIX na intenção de documentar o que havia se preservado da tradição oral popular, os contos, fábulas cantigas de roda e lendas são recolhidas e redigidas, como exemplo disso, temos a coletânea dos irmãos Grimm no ocidente. Para Coelho (1987), sem a imensidão de narrativas maravilhosas que acompanham a humanidade desde o início dos tempos, a vida na Terra teria sido diferente, subtraída à sensibilidade e grandeza que lhes são próprias.

O filósofo e educador austríaco, Rudolf Steiner (2012), refere-se aos contos milenares como contos autênticos, e de fato há uma fundamental diferença entre estes e os contos mais modernos. Pavoni (1989, p.13) utiliza a própria história de Pinóquio, que é bastante popular, como exemplo de um apelo à moralidade pura e simplesmente: “Não gosto de Pinóquio. (...), o que fica é a moral da história: não se deve cabular aula senão ficamos uns burros e deixamos o vovô (a família) preocupado conosco.”. A autora, assim como

Steiner, e Coelho, reconhece a riqueza dos contos folclóricos, cujas origens confundem-se com o mito e perdem-se no anonimato.

Embora Bettelheim (2002), em sua obra sobre a psicanálise dos contos de fadas, direcione suas contribuições ao público infantil, o autor considera que o modo como se apresentam os contos, tanto à crianças como adultos, são equivalentes.

Através dos séculos (quando não dos milênios) durante os quais os contos de fadas, sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos - passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais. (BETTELHEIM, 2002, p.6)

Podemos entender com Bettelheim, que os contos tratam de um enriquecimento da vida interior, falam de pressões internas graves e oferecem soluções temporárias ou permanentes que o ouvinte inconscientemente compreende. É importante ressaltar que, também para este autor, há uma distinção entre as histórias modernas e os contos populares remotos, é que os primeiros evitam trazer à tona estes problemas existenciais, o que nos parece fazer pensar que operam de maneira superficial diante da experiência que esta prática pode oferecer, evitam assim, as sugestões em forma simbólica para questões como a morte, o envelhecimento, os limites de nossa existência, seriam, portanto, histórias fora de perigo (BETTELHEIM, 2002).

Há, nos contos milenares, a dimensão que procuramos nesta pesquisa, a dimensão artística. Sabemos que é possível que haja experiência estética sem que, para isso, precisemos estar diante de um objeto dito artístico; indo ainda adiante, enxergamos nos contos, não apenas um acontecimento não-artístico como nos sugere Kaprow (2003), mas um objeto artístico imaterial que se constrói na experiência de cada um.

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas das suas qualidades literárias - o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico (...)

se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte. Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte" integralmente compreensíveis (...), como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. (BETTELHEIM, 2002, p.11)

Pavoni (1989, p.17) levanta a mesma preocupação que Bettelheim ao afirmar que se a arte tem a capacidade de trabalhar conteúdos inconscientes, trazendo-os à consciência, qual a diferença dos contos de fadas e dos mitos em relação a outras formas artísticas? A autora mesma responde dizendo que a diferença é que os contos descrevem simbolicamente a nossa história interna, nosso processo de individuação.

Duarte Junior (2000, p. 141) nos diz que a experiência estética constitui um precioso elemento na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e na atuação perante a vida, e que, a ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste numa das mais eficazes ferramentas de que se dispõe a humanidade para a criação do saber, e ainda, coloca a importância dos mitos, das situações e dos seres criados pela imaginação humana, na medida em que se dirigem diretamente ao corpo - em sua noção ampliada, como vimos anteriormente – ou seja, à nossa sensibilidade, podendo nos propiciar melhores condições para sentir, interpretar, e compreender o mundo no qual existimos.

Assim, o exercício de imaginação ativa que o ouvinte acaba por engajar-se na ocasião dos contos, cria as imagens de acordo com seu repertório existencial e oportuniza a experiência estética.

Para Steiner (2012), há algo de divino presente nos contos de fadas, algo que, segundo o autor, toca a *alma* humana.

(...) o que se expressa nos contos de fadas está enraizado tão profundamente na alma que a pessoa o vivencia, seja ela uma criança na primeira fase da infância, um adulto de meia-idade ou uma pessoa idosa. (STEINER, 2012, p.15)

Quando falamos em 'alma' nos referimos a um aspecto da consciência. Com Lievegoed, compreendemos que para Steiner o indivíduo é concebido em termos de corpo, mente e alma:

O corpo, com leis evolutivas predeterminadas, é criado num longo período de desenvolvimento. Diametralmente oposto a ele está a mente, que, tendo-se tornado consciente no eu humano, está dirigida para o futuro e esforça-se em direção à liberdade. Entre ambos está a alma humana ou psique - o estágio no qual os dois campos de força se encontram, e onde o homem é homem no aqui e agora. (LIEVEGOED, 1994, p.32)

Para Steiner, a formação do indivíduo passa pelo crivo da espiritualidade sendo essa uma instância da vivência interna, ou seja, da consciência. Assim, sugere haver uma íntima relação entre estas vivências da consciência e os processos cognitivos (STEINER, 1985). Ainda sobre a aproximação entre formação e consciência, encontramos na obra de Bernard Lievegoed as seguintes contribuições:

Em primeiro lugar, o curso da vida humana tem um aspecto biológico que pode ser descrito pelo lado de fora em sua ascensão e declínio. Tem também um aspecto psicológico vivenciado em pensamentos, sentimentos e impulsos da vontade. E tem um aspecto espiritual de individuação, de escolha de valores, de sentido e de realizar uma parcela potencial do eu (LIEVEGOED, 1994, p.12)

Encontramos nesta afirmação ressonâncias com a noção de singularidade, pois esta diz respeito à potência de existir do indivíduo. Por isso, é este aspecto conscienciológico de *individuação* que nos interessa, uma vez que é justamente sobre ele que incidem as experiências subjetivas promovidas pelos contos milenares.

(...) existe na alma algo idêntico à fome no organismo. E assim como precisamos de algo para saciar a fome, também precisamos de algo para essa atmosfera indefinida que se origina da vivência que jaz no fundo da alma. Então, sentimo-nos impelidos a buscar um conto de fadas disponível, ou um mito, (...) e então temos a sensação de que todas as palavras teoricamente possíveis de serem usadas dão a impressão de um balbuciar diante dessa vivência; e é assim que nascem as imagens dos contos de fadas. Esse preenchimento consciente da alma com imagens de contos de fadas é seu alimento diante da fome que foi caracterizada. (STEINER, 2012, p.21)

Deste modo, há que se elucidar a que contos nos referimos. Frequentemente encontramos nas falas de Steiner o termo “autênticos”, quando este se refere aos contos de fada. Compreendamos nas palavras de Lanz:



Não entram nesta linha os contos, por bem redigidos e cativantes que sejam, nascidos da imaginação de um autor moderno. Pois os velhos contos populares têm seu valor no conteúdo imensamente sábio, que transmite, numa forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a representação da evolução espiritual da Humanidade e do indivíduo. Os contos de fadas devem, pois, ser entendidos como descrições, sob forma de imagens, de profundas verdades. A quem neles penetra, abre-se um mundo tão rico e misterioso como aquele dos sonhos; e, na realidade, há uma infinidade entre a consciência de sonho e a mentalidade com que foram criados os contos de fadas. Estes provêm de uma velha sabedoria popular, e não foram inventados, e muito menos redigidos com o intuito de divertir crianças. São restos de uma velha mentalidade popular vazada em imagens e não em conceitos. (LANZ, 1990, p.98)

Essa afirmação ressoa com as ideias dos autores referidos anteriormente. Assim, nosso entendimento acerca dos contos milenares refere-se apenas aos contos autênticos. As afirmações de Lanz nos conduzem a outro importante aspecto dos contos, o do desenvolvimento espiritual do indivíduo. Steiner nos diz que as fontes profundas dos contos de fadas surgem da índole de um povo e dizem respeito à vivências comuns à toda a humanidade, trata-se da jornada que é viver sua própria existência no mundo.

(...) a atuação dos contos de fadas na alma humana é justamente primordial e elementar, pertencendo pois, aos efeitos inconscientes. Se contudo, tentarmos obter um sentimento do que ocorre nele, esse sentimento nos levará a dizer que o que se expressa nos diferentes contos de fadas não é aquilo que pode atingir o homem numa situação específica da vida, não é um círculo limitado da vivência humana, e sim algo tão profundo, nas vivências da alma humana, que passa a ser comum a toda a humanidade. (STEINER, 2012, p.14)

Aqui, podemos evocar novamente a noção de experiência proposta por Larrosa (2002), quando este nos diz que ainda que um acontecimento tenha sido vivenciado por mais de uma pessoa, cada qual fará uma experiência particular daquilo. Ainda que nos contos exista esta dimensão comum, cada um irá vivenciá-la de maneira singular. Mas o que seria este algo comum a todos?

Embora Steiner (2012, p.12) nos diga que o fato de querermos emitir explicações para os contos seja “como se, na verdade, destruíssemos a flor de uma planta”, julgamos pertinente elucidar o que nos toca na jornada do desenvolvimento humano nos contos de fadas.

Encontramos nas grandiosas imagens dos contos os grandes princípios diretores da evolução humana. O estado original de

harmonia e perfeição (o reino); a queda (a madrasta, andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam, outros seres elementares), a alma que luta (a princesa vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta a um estado de harmonia (o casamento feliz da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fada revelam essa origem oculta (...). (LANZ, 1990, p.98)

Nos questionamos, portanto, se a origem oculta que, segundo Steiner, está presente nos contos autênticos, pode contribuir na relação inventiva que buscamos. Se a noção de singularização diz respeito a certa movimentação, e portanto, a certa inventividade, este movimento nos aproxima da ideia de desenvolvimento e formação, noção que extrapola o entendimento de *educação*, conceito que somos acostumados a lidar, a ideia de formação relaciona-se aos processos de constituição do indivíduo, ela diz respeito à singularização.

Quando compreendemos a noção de singularização em detrimento do conceito de 'identidade', percebemos a contribuição do psicólogo Bruno Bettelheim (2002), quando este nos diz que os contos de fadas direcionam o indivíduo para uma descoberta de si e dão a entender que uma existência compensadora está ao alcance da pessoa, desde que ela não se intimide perante as lutas arriscadas, sem as quais não se adquire a verdadeira singularidade. Gudrun Burkhard sugere que o indivíduo reflita sobre sua existência, sendo ela própria descrita como um conto de fada. Aqui, mais uma vez obtemos indícios sobre como o universo imagético dos contos pode exercer a tarefa de diluir imagens prontas que o indivíduo possa cultivar sobre si mesmo e que o impedem de experimentar toda a sua potência de existir.

A transformação da biografia em grandes imagens, como as de um conto de fadas, ajuda a ter visão global da própria biografia e a perceber sua essência. Ajuda também a ver toda a *gestalt* de uma biografia. Ajuda especialmente as pessoas que fizeram anos de análise e têm certos conceitos e interpretações fixas sobre si mesmas, contribuindo no sentido de dissolver esta auto-imagem. (BURKHARD, 2001, p.152)

Observamos que esta dissolução da auto-imagem que nos fala Burkhard, encontra ressonância com os movimentos de desterritorialização apontados por Guattari (1995). Neste sentido, ao dissolvermos um território

existencial fixo - na mobilidade - passamos a operar em termos de uma existência criadora que avança na invenção de si, assim, expandimos nosso território existencial, tornando nossa jornada singular, única, irrepetível.

Tratar dos contos em um campo teórico nos fornece subsídio para compreensão de suas reverberações, por assim dizer, nas vivências internas daqueles que estão submetidos a esta experiência, no entanto, há que se considerar que existe toda a dimensão da atmosfera em que essas vivências ocorrem, existem minúcias e delicadezas no que poderíamos entender como a arte de narrar as histórias. Trata-se de uma dimensão empírica do trabalho com os contos que é tão ou mais importante que seus próprios conteúdos.

Para compreender melhor este processo, a pesquisadora se dispôs a conhecer de modo mais aprofundado a vivência com os contos, tanto pela disposição em escutar como empreender esforços para se colocar e se aprofundar enquanto própria narradora.

Na cidade de Curitiba, no Paraná, desde 2003 existe uma instituição cultural chamada “Casa do contador de histórias”. A instituição desenvolve um trabalho de narração de histórias para público em risco social ou confinado por doença mental ou física de todas as idades. Atualmente, conta com 41 voluntários e desenvolve rodas de contação de histórias regulares em 09 instituições. Desde sua fundação, a casa oferece um curso chamado “A arte de contar histórias”.

O curso fundamenta-se por uma vivência intensiva em dois dias onde se experimentam, não apenas técnicas, mas diversos aspectos que devem ser explorados quando se conta uma história. Desde a criação de uma atmosfera silenciosa, até a exploração e os cuidados com a expressividade do narrador, bem como os espaços de fala e silêncio no ritmo da narração.

Conforme material elaborado pelos fundadores da casa, Marta e Mauro, psicóloga, arte-educadora e contadora de histórias e ator, mímico e educador, respectivamente, as imagens que se evocam, as pausas e as particularidades expressivas contidas na narração são aspectos importantes para o desenvolvimento de uma educação estética. Conforme os contadores, esta experiência com os contos passa por um resgate da autoestima, da confiança e da vontade de reconstruir a própria vida, pois, nas histórias, o sentir é uma ação interior e esta sensibilização desperta algo de profundo em cada um e,

neste movimento, religa-se “a natureza interna do educador pela consciência do mundo onde vive” (CUNHA; SANTOS, 2018, p.5).

Se quisermos ainda mais elementos sobre como os contos podem ressignificar a consciência, dimensão que, quando desperta, defendemos, pela experiência estética dos contos, pode nos levar ao autoconhecimento, podemos analisar a pesquisa realizada por Mendonça e Brito (2019).

Conforme vimos anteriormente, a experiência estética relaciona-se com uma suspensão dos sentidos, aqui entendida como uma interrupção no campo do sensível, esta pausa oportuniza não apenas a produção de subjetividade singularizante nos processos de vir a ser do indivíduo, mas oportuniza também a autorreflexão, caminho para o autoconhecimento. Neste sentido, vimos ainda sobre a ascensão de movimentos como a meditação, os aplicativos para meditações guiadas e o *Mindfulness*, por exemplo.

Na pesquisa desenvolvida por Mendonça e Brito, podemos ter contato com mais um conceito que caminha neste mesmo escopo, é a noção de *Awareness*, que em sua tradução para o português é, justamente, “consciência”. Para as autoras,

Awareness consiste em um processo de contato entre campo, organismo e meio, no qual o indivíduo presencia, no aqui e agora, uma profunda e acentuada qualidade de atenção e sentido. (MENDONÇA; BRITO, 2019, p. 32)

Entendemos que a experiência com os contos trata, justamente, desta refinada qualidade de atenção ao momento presente, que é capaz de dissolver comportamentos maquínicos na maneira de conduzir sua própria existência, estes comportamentos distanciam o avanço ao autoconhecimento e, portanto, à uma existência singular (GUATTARI, 1995).

As pesquisadoras desenvolveram um estudo exploratório, de cunho descritivo e analítico, que teve como suporte oficinas de contação de histórias para grupo de pessoas idosas em situação de vulnerabilidade social. Durante três meses, a pesquisa dedicou-se a recolher o material obtido pelo diário de campo e gravações, a fim de compreender, durante as oficinas com os contos, aspectos de desenvolvimento dos participantes. A partir dos relatos dos participantes e observação das pesquisadoras, de um modo geral, observou-se uma progressiva ressignificação da relação dos participantes com seu próprio

corpo e, conseqüentemente uma maior consciência corporal, bem como a ampliação da *Awareness*, ou seja, uma notável qualidade de presença no aqui e agora dos participantes.

No conceito de *awareness*, que em sua tradução seria justamente “consciência”, enxergamos o potencial de oportunizar autoconhecimento dos contos. De acordo com estudos desenvolvidos por Manuello (2016, p.4), a própria neurociência ainda têm dificuldade em definir com exatidão o que seria a consciência, para o autor, a consciência diz respeito a sensação de estar localizado dentro de um corpo físico, e de que a ação de uma pessoa é a consequência de sua intenção.

Conforme sugerido por Guattari (1995, 2005) e Steiner (2000), estar consciente relaciona-se a modos de conduzir-se no mundo que sejam autorreferenciados e, portanto, singulares (GUATTARI, 1995), ou ainda, que dizem respeito ao exercício de alguma liberdade (STEINER, 2000), neste sentido, ambos dizem respeito a um individualismo ético.

Assim, tratamos do autoconhecimento por entendermos que diante da experiência estética promovida pelos contos, há a capacidade de trazer uma outra qualidade de atenção à consciência e que, neste movimento, há algo que se desterritorializa em uma existência que, porventura, possa estar reificada e, por isso mesmo, paralisada por modelos prontos. Consideramos pensar sobre o autoconhecimento por entendermos que esta descoberta sobre si não localiza nem coloniza, mas pelo contrário, é capaz de deixar ir algo que não nos pertence ao passo que nos ilumina a caminhos antes desconhecidos de nossa jornada interior e, conseqüentemente, no modo que nos conduzimos diante do mundo.

## 6 PRÁXIS MILENAR EM UMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Vimos que a experiência estética atual, na perspectiva dos autores pós modernos, direciona a produção desejante e imobiliza a existência. Compreendemos ainda, que, diante do cenário contemporâneo experimentado pela Arte, embora haja certa expectativa do senso comum e, inclusive, uma visão até romanceada sobre como a arte deveria promover experiências no campo do sensível, sabemos que as produções ditas artísticas, por mais interessadas que estejam em aproximar-se da vida ordinária, dentro ou fora dos espaços tradicionais expositivos, ainda possuem uma acessibilidade consideravelmente restrita a um determinado público. Neste sentido, julgamos coerente pensar em uma formação que direcione para uma produção de subjetividade que seja singular. Aqui evocamos a experiência estética, que, como vimos pode ser, não apenas modelizante como aquelas ofertadas pelo capitalismo globalizado, mas singularizantes, ou seja, interrupções sensíveis capazes de promover o desfazimento de uma existência enrijecida promovendo, portanto, autoconhecimento à medida que abandona-se concepções cristalizadas sobre si, ainda que momentaneamente, embora saibamos que não se pode mensurar temporalmente seus desdobramentos no campo da consciência do indivíduo a longo prazo.

A produção de subjetividade singular, no entanto, passa pela possibilidade da experiência. Conforme Larrosa, a experiência é aquilo que nos toma e nos transforma, por vezes muito nos passa, mas nada nos afeta.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

O momento da contação de histórias, em nosso entendimento, além de configurar-se enquanto experiência (LARROSA, 2012), configura-se ainda como experiência estética. Duarte Junior (2012) contribui para nosso estudo

quando nos diz que, na aprendizagem humana, todo processo de conhecimento se dá ou pelas vivências, aquilo que é sentido, ou pelas simbolizações, aquilo que se pensa. Nesta lógica, entendemos que a experiência e os processos simbólicos evocados nos indivíduos na ocasião da contação de histórias configuram-se também como processo de conhecimento, neste caso, autoconhecimento pois viabilizam o acesso a conteúdos introspectivos.

Assim, entendemos que o exercício da imaginação criativa que cada um faz na ocasião das histórias, acaba por conceber uma dramaturgia viva e, portanto, singular e estética. Interessa-nos descobrir se os conteúdos profundos, porém não descritivos contidos nos contos contribuem para novas possibilidades de ser e viver, pela experiência que produzem.

Diante disso, sentimos a necessidade, também, de contextualizar a formação de professores. Para tanto, analisamos, a produção científica recente e nos questionamos sobre quais as vertentes da formação de professores que se voltam a uma formação mais humana e, sobretudo, que formação queremos?

Sabemos que em diversos campos do conhecimento, existe uma preocupação acerca da problemática identitária, aqui abordada pelo viés da singularização, no entanto, quando trata-se de analisá-la sob a ótica da formação de professores e conjugá-la à noção de autoconhecimento, notamos uma carência de publicações científicas a respeito, tanto em bases nacionais como internacionais.

Foram levantados estudos em bases de dados sobre educação e psicologia, além de bases multidisciplinares. São elas, Eric, base de dados sobre educação e temas correlatos, PePSIC e PsycINFO, bases de dados sobre psicologia e áreas afins, Periódicos CAPES, base de dados multidisciplinar que reúne produção científica internacional, e SciELO, que também é multidisciplinar. Optamos, em todas as bases, pela opção de busca avançada, para isso, utilizamos os critérios a seguir:

- 1) Para a realização da busca, utilizamos os seguintes filtros:

- I. Artigos produzidos nos últimos dez anos

- II. Apenas publicações revisadas por pares.
  - III. Publicações com o texto completo
  - IV. Idiomas: Espanhol, inglês e português.
- 2) Diante dos resultados encontrados, selecionamos os artigos pela ocorrência no título ou nas palavras-chave dos termos utilizados nos descritores da busca.
  - 3) Diante dos artigos selecionados, foram lidos seus resumos e/ou métodos, para a aplicação do último critério de seleção que diz respeito ao delineamento metodológico. Buscamos a ocorrência de estudos empíricos que se dedicaram à promoção de práticas conduzidas ao professor em formação que o direcionassem ao autoconhecimento e que, além disso, os depoimentos dos participantes estivessem disponibilizados nos estudos. Foram descartados estudos aplicados à professores já em exercício da profissão.
  - 4) Filtrados pelos critérios descritos acima, os artigos selecionados, foram todos lidos integralmente, e seus resultados e discussões apresentados a seguir.

Os critérios acima descritos foram os mesmos para todas as buscas realizadas, foram feitas, ao todo, cinco buscas utilizando diferentes combinações entre os descritores a fim de contemplar de forma abrangente os objetivos desta pesquisa. Utilizamos apenas os descritores em inglês, pois as bases de dados contemplam os resumos em, pelo menos, dois idiomas, o que nos traria, também, os resultados em português. Organizamos cada uma das buscas nos tópicos seguintes e as analisamos separadamente.

- a)** (Teacher education) AND (self-knowledge) AND (fairy tales)
- b)** (Teacher education) AND (self-knowledge)
- c)** (Teacher education) AND (self-knowledge) AND (aesthetic experience)
- d)** (Teacher training) AND (self-knowledge) OR (self-education)
- e)** (Teacher training) AND (aesthetic education)



A começar pelo item “A”, em todas as bases de dados pesquisadas não houve ocorrências nas buscas, razão pela qual consideramos oportuna a realização desta pesquisa. Esta primeira revisão de literatura com busca sistematizada, conforme Koller (2014), realizou-se entre os meses de Abril e Julho de 2018.

Assim, em função de um maior aprofundamento no estado da arte de nossos constructos, houve um segundo levantamento buscando abranger mais ocorrências.

Esta segunda revisão, realizou-se entre os meses de Julho e Setembro de 2018. Os resultados duplicados não foram considerados, as ocorrências se apresentam conforme o QUADRO 1.

QUADRO 1: OCORRÊNCIAS DE BUSCAS ITEM “B”:  
(*Teacher education*) AND (*self-knowledge*)

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>REFERÊNCIAS POTENCIALMENTE RELEVANTES</b> (Título, e/ou palavras-chave)	<b>BUSCA NOS RESUMOS</b> (Ações oportunizadas ao professor em formação)	<b>BANCO DE DADOS FINAL</b>
<b>ERIC:</b> 16	05	0	02
<b>PePSIC:</b> 0	0	0	
<b>Periódicos CAPES:</b> 373	09	02	
<b>PsycINFO:</b> 01	0	0	
<b>SciELO:</b> 67	11	0	

FONTE: a autora (2018)

Diante dos resultados obtidos, ambos pelas buscas da plataforma CAPES, trazemos o estudo elaborado por CYRINO (2016), que evidencia as problemáticas identitárias ao tornar visível parte do trabalho elaborado pelos grupos de formação de professores chamados de CoPs - Comunidades de Prática. Quatro desses CoPs foram investigados pelo GEPEFOPEM (Brasil), Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática. O que evidenciou-se, através de observação de dinâmicas e

produção escrita dos participantes, foi que a oportunidade de, em grupo, vivenciarem trocas de experiência e oportunidades de demonstrar vulnerabilidade, colocou a questão do autoconhecimento, das crenças e concepções sobre a profissão como pontos de enfoque do trabalho e que, esta prática, demonstrou que a manutenção desses grupos torna-se primordial à constituição da identidade profissional desses professores. No entanto, embora a pesquisa de Cyrino seja um estudo empírico, com depoimentos dos participantes contidos nos resultados, as práticas direcionadas ao autoconhecimento estavam distantes da ideia de uma experiência estética, a tessitura onde as experiências de autoconhecimento se deram estavam mais próximas a um dialogismo entre seus pares que a experiências no campo do sensível e da auto-observação, territórios com os quais buscamos proximidade.

Em seguida, com Quintero (2011), vemos, em primeiro lugar, o reconhecimento que a problemática da subjetividade, abordada especialmente pela ótica de Foucault, representa para a sociedade como um todo, e especialmente, para os professores em formação. A autora tem como sugestão as práticas realizadas em seu estudo, que, nas palavras dela, podem educar a subjetividade. A pesquisadora realizou e pontuou cinco estratégias em seu artigo. São elas, a prática de uma escrita autobiográfica; de conversas entre os pares; de uma escrita pessoal; da produção de cartas endereçadas a outros professores em formação e por fim, a problematização de alguns temas, ocasião onde se vinculariam textos, ideias e ações em torno de uma mesma questão a fim de criar e viabilizar práticas outras sobre um mesmo problema. Segundo a autora, as estratégias acima citadas poderão contribuir para um cultivo de si, e para o autoconhecimento, consequentemente. Neste caso, assim como no artigo de Cyrino (2016), há a preocupação com o autoconhecimento no entanto, a experiência estética não está, propositadamente, contemplada nas estratégias utilizadas pela autora. Isso não quer dizer que não há validade nestas práticas, mas que, apenas, não contemplam a dimensão estética a que intentamos neste estudo.

Diante das buscas realizadas até este momento, não pode-se deixar de notar que os artigos que não atenderam aos critérios de inclusão, em sua maioria, diziam respeito a professores já em exercício de sua função, muitos deles tratando do autoconhecimento como ferramenta capaz de otimizar seu

desempenho em sala de aula. Outros, trazem ainda dados biográficos de professores como histórias de vida capazes de traçar um panorama comum entre seus pares que vivenciam cotidiano semelhante. Surgem ainda estudos sobre como os professores podem conduzir práticas que promovam autoconhecimento aos estudantes. E quando traziam os contos, tratavam-nos como mera ferramenta para ensino de crianças, de um segundo idioma, ou o conto como forma literária lúdica, dentre outros. Relações com eficácia, desempenho, valor utilitário da prática educativa do professor em exercício e mesmo questões relacionadas a resiliência e entusiasmo também apareceram. Muitos artigos tratando de autorreflexão, embora haja aproximação com a noção de autoconhecimento, entendemos que se tangencia o tema, pois o que nos interessa é o produto advindo do exercício de uma reflexão sobre si.

Assim, nossa pesquisa seguiu em seu terceiro momento, realizou-se mais uma tentativa, desta vez, buscando relações entre a noção de autoconhecimento e experiência estética, mesmo que fora do âmbito da educação e/ou formação de professores. Esta segunda revisão, realizou-se entre os meses de Dezembro de 2018 e Janeiro de 2019. Os resultados duplicados não foram considerados.

**QUADRO 2: OCORRÊNCIAS DE BUSCAS ITEM “C”:**  
(*Teacher education*) AND (*self-knowledge*) AND (*aesthetic experience*)

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>REFERÊNCIAS POTENCIALMENTE RELEVANTES</b> (Título, e/ou palavras-chave)	<b>BUSCA NOS RESUMOS</b> (Ações oportunizadas ao professor em formação)
<b>ERIC:</b> 05	04	0
<b>PePSIC (BVS):</b> 0	0	0
<b>Periódicos CAPES:</b> 07	0	0
<b>PsycINFO:</b> 02	1	0
<b>SciELO:</b> 0	0	0

FONTE: a autora (2018)

Na plataforma CAPES, dos 07 resultados, nenhum deles trazia a palavra “self-knowledge” ou o termo “aesthetic experience” no título, resumo ou palavras-chave.

Assim, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019, optamos por realizar ainda mais duas buscas, desta vez, utilizamos a expressão “Teacher training” em detrimento de “Teacher education”. Todos os critérios descritos anteriormente foram mantidos, assim, conforme quadro abaixo, podemos observar os resultados a partir da busca do item “D”.

QUADRO 3: OCORRÊNCIAS DE BUSCAS ITEM “D”:  
(*Teacher training*) AND (*self-knowledge*) OR (*self-education*)

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>REFERÊNCIAS POTENCIALMENTE RELEVANTES</b> (Título, e/ou palavras-chave)	<b>BUSCA NOS RESUMOS</b> (Ações oportunizadas ao professor em formação)	<b>BANCO DE DADOS FINAL</b>
<b>ERIC:</b> 02	0	0	01
<b>PePSIC:</b> 0	0	0	
<b>Periódicos CAPES:</b> 327	10	01	
<b>PsycINFO:</b> 43	2	0	
<b>SciELO:</b> 02	02	0	

FONTE: a autora (2019)

Diante dos resultados obtidos, apenas Paakkari e Vålma (2013), trataram, diretamente, da formação de professores. Paakkari e Vålma, nos levam ao campo da saúde para compreender como os professores em formação podem aprender a lidar com questões éticas na educação em saúde, além de nos apresentarem as concepções deles próprios sobre o tema.

A pesquisa contou com 35 estudantes do curso de Educação Física que produziram ensaios escritos dentro da disciplina intitulada “Especialização no ensino de Educação em Saúde”. O objetivo era que escrevessem sobre como compreendiam a dimensão da ética vinculada ao ensino e aprendizagem na

saúde. Os dados foram coletados a partir destas escritas que foram produzidas sob o ponto de vista acadêmico, os participantes foram convidados a autorizar, ou não, seus ensaios para fins da pesquisa. Os dados foram analisados qualitativamente por uma análise de conteúdo convencional onde se condensaram as perspectivas conceituais a fim de se descrever o fenômeno de maneira a se compreender o todo. Como resultados, obtiveram três grandes temas, são eles: A educação em saúde como assunto ético, o professor como profissional ético e os espaços de aprendizagem.

Para as autoras, os resultados forneceram novos insights e demandas que podem ser úteis na formação dos professores. Segundo elas, a ética no ensino da saúde trata não apenas de tópicos a serem ensinados, mas das próprias ações e modos de ser do educador que acabam, também, por refletir e se manifestar nos próprios valores e virtudes dos estudantes, movendo-os assim para uma auto-consciência (PAAKKARI; VÄLIMAA, p.2, 2013). A pesquisa, realizada no programa de formação de professores de educação em saúde na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, foi capaz de revelar ainda, que é recente a preocupação com a ética na educação em saúde e que, até então, tratava-se de um conteúdo implícito e não planejado.

Estas colocações das autoras dizem respeito à nossa pesquisa e à educação como um todo. A dimensão do autoconhecimento que buscamos aproximação, trata de uma maneira de conduzir-se no mundo que seja autorreferenciada, ela diz respeito à ética, a um individualismo ético conforme sugere Steiner (2000). Sobre este ser um conteúdo implícito e não planejado, enxergamos aí, justamente, o argumento que justifica pensar em uma formação que contemple, de maneira intencional e comprometida, estratégias para que os sujeitos envolvidos nos processos formativos possam se perceber e agir diante do mundo de maneira consciente e singular (GUATTARI, 1995).

Continuando nossa busca, a escassez dos resultados nos trouxe algumas percepções. Diante de ter estabelecido como critério a ocorrência nas palavras-chave dos descritores, percebemos que a noção exata de “autoconhecimento” não têm sido suficientemente explorada na educação, sobretudo na formação de professores. Notamos que esta noção, quando aparece, ainda está relacionada à ideia de descobrir uma identidade ou essência, desconsiderando o caráter processual da existência em seu contínuo

e constante vir a ser. Diante da noção de sujeito ou indivíduo sugerida por Deleuze e Guattari, torna-se praticamente inevitável pensar na noção de autoconhecimento, justamente, como um abandono à ideia de identidade que, na perspectiva dos autores, é fixa. Neste sentido, parece haver dificuldades conceituais para tratar do autoconhecimento como uma noção que diz respeito à educação. É fato que muitas das ocorrências descartadas tratavam sim do tema, sempre relacionando-o a professores em exercício ou a métodos de ensino para estudantes dos ensinos primário, fundamental e médio ou ainda, a professores em início de carreira e não tratavam do tema para professores em formação.

Diante disso, também nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, optamos por tentar abranger ainda mais publicações, desta vez, investigando as ocorrências de artigos envolvendo as palavras-chave, experiência estética e formação de professores. As ocorrências da busca estão dispostas abaixo.

QUADRO 4: OCORRÊNCIAS DE BUSCAS ITEM “E”:  
(*Teacher training*) AND (*aesthetic education*)

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>REFERÊNCIAS POTENCIALMENTE RELEVANTES</b> (Título, e/ou palavras-chave)	<b>BUSCA NOS RESUMOS</b> (Ações oportunizadas ao professor em formação)	<b>BANCO DE DADOS FINAL</b>
<b>ERIC:</b> 31	0	0	02
<b>PePSIC:</b> 1	1	01	
<b>Periódicos CAPES:</b> 88	05	01	
<b>PsycINFO:</b> 0	0	0	
<b>SciELO:</b> 01	01	01	

FONTE: a autora (2019)

Algumas considerações são importantes, a primeira delas é que dos resultados advindos da plataforma ERIC, apenas 09 deles tinham o texto completo disponível, e destes, nenhum era revisado por pares (que foi nosso

filtro inicial para todas as buscas). Além disso, os resultados apresentados nas plataformas PePSIC e SciELO estão tratando do mesmo artigo. Sobre esta ocorrência, é importante colocar que mesmo sendo do ano de 2008, um ano anterior ao recorte que fizemos, optamos por mantê-lo pela pouca distância temporal e pela contribuição à nossa discussão.

Começamos então pelo estudo de Bezerra, Santos e Andrade (2014), que utiliza o filme *Anjos do Sol* (2006) para tratar do tema tráfico e exploração sexual de jovens e crianças na formação de docentes no curso de pedagogia da Universidade Tiradentes em Sergipe. Conforme as autoras (BEZERRA, SANTOS, ANDRADE, 2014, p.2), a educação estética é capaz de agregar “um olhar mais analítico para sua formação profissional” à medida que o envolvimento com a análise do filme reconstitui a trajetória pessoal dos sujeitos envolvidos naquela experiência.

A pesquisa deu-se a partir da análise de debates e de fichamentos fílmicos dos estudantes do 6º período do curso de pedagogia durante a disciplina “Seminários integrados III”. Como resultado, as pesquisadoras elaboraram dois quadros com quatro categorias cada sobre a ocorrência dos temas apresentadas nos textos e nos debates dos participantes. No primeiro, todas elas diziam respeito à questões próprias do curso de pedagogia, já no segundo quadro, foram observadas questões sobre a temática do filme. A última categoria levantada que, inclusive, dos 74 participantes, apenas 04 mencionaram, é a que nos fornece indícios de possíveis relações entre experiência estética e autoconhecimento. Ela dizia respeito à questões relacionadas à problemática identitária, as autoras a nomearam como “Identidade humana /natureza humana /ética /valores humanos.” (BEZERRA, SANTOS, ANDRADE, 2014, p.9)

Este estudo trouxe muito mais um aprofundamento sobre o filme em si e suas qualidades enquanto obra, como prêmios, atores e enredo, que a questão da experiência estética na formação propriamente dita. As autoras sugerem oportunizar autoconhecimento mas não nos apresentam evidências sobre o conceito após a coleta de dados. Tampouco apontam sob qual perspectiva pensam a formação estética, já que o termo consta no próprio título do artigo: “Formação docente, educação e sociedade: Lições da estética e da bioética”.

Seguimos, portanto, com o estudo elaborado por Amorim e Castanho (2009), intitulado “Por uma educação estética na formação universitária de docentes”. A pesquisa consistiu em entrevistar sete professores-pesquisadores, onde, a partir do e-mail fornecido pelo currículo Lattes, foram enviados os convites e, depois de aceitos, questionários com as mesmas perguntas para os sete participantes.

Sabemos que um dos critérios utilizados em nossa busca era, justamente, depoimentos de professores em formação, no entanto, devido ao delineamento conceitual da pesquisa de Amorim e Castanho, optamos por considerá-la, pois o ponto de vista primordial por elas sugerido é o caráter processual da formação do próprio professor, assim, o fato dos sete participantes da pesquisa serem professores pesquisadores não foi um impeditivo para acrescê-la à nossa investigação.

As autoras compartilham do mesmo pressuposto que utilizamos em nossa pesquisa no que diz respeito aos modos de constituição do indivíduo, eles são processuais, no entanto, podem estar assujeitados pela formação estética capitalística. Neste ponto, as autoras, inclusive, mencionam Duarte Junior, quando o autor sugere a expressão ‘mínimo eu’ para descrever exatamente este processo, trata-se do “máximo da intervenção mercadológica sobre si” (AMORIM, CASTANHO, 2009, p.5).

Em essência o homem está fragmentado, por suas atividades, pela maneira dissociada com que a realidade o aprisiona (em gabinetes de trabalho ou sessões com divisórias, no gigantismo das cidades que o coloca em seu automóvel, isolante de estímulos externos etc.), e a falsa integração dá-se por intermédio de meios que mais ainda o afastam de si mesmo. (AMORIM, CASTANHO, 2009, p.6).

Este ponto conceitual no trabalho das autoras nos interessa em específico pois, aponta para a necessidade de um contato aprofundado sobre si diante das experiências oferecidas pelo capitalismo globalizado. Estas, vêm com uma embalagem estética, porém, promovem uma anestesia de si e do contato com a alteridade, consequentemente.

As pesquisadoras têm o cuidado de trazer à discussão a dimensão do processo de tornar-se professor, questionam qual seria e se haveria um divisor de águas para que isso aconteça, elas sugerem que este seja um processo ativo de vir a ser. Portanto, não são as autoridades do título que tornam alguém



professor, mas seu envolvimento em sua própria constituição como sujeito. Neste sentido, questionam quais são as possibilidades de promover experimentações de si na formação universitária de professores. Para elas, é preciso que haja “uma educação conceitual, de ideias, racional, mas com maneiras de fruição estética.” (AMORIM, CASTANHO, 2009, p.13).

Um dos participantes da pesquisa foi o próprio Duarte Junior, em entrevista concedida às pesquisadoras em 2006, ele faz a seguinte colocação.

Educação estética refere-se à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação. (AMORIM, CASTANHO, 2009, p.14).

Diante das considerações dos participantes que, caminham no sentido de pensar a formação docente como um despertar do sensível, as pesquisadoras compreendem que experiências estéticas refletidas, e não simplesmente oportunizadas, mas que sejam reflexivas, pertinentes e aprofundadas, são capazes de estabelecer um elo entre si e sua própria subjetividade. Este movimento é importante, pois são pessoas que tratarão de processos formativos de outras pessoas pois, assim,

À medida que iria se reconhecendo como um sujeito autor de sua própria história, conhecedor de sua maneira de olhar o mundo, tornar-se-ia cômico de sua função e do lugar partícipe na construção do mundo. (AMORIM, CASTANHO, 2009, p.16)

A investigação das autoras versa sobre questões que nos são caras, o caráter processual de constituição de si, a captura da experiência estética pelos modos de produção de subjetividade capitalísticos, e a experiência estética como possibilidade de uma relação consigo que seja consciente, ou seja, singular e transformadora e que, portanto, passa a ser fundamental quando pensamos nos contextos de educação formal.

Diante deste contexto, parece fazer sentido considerarmos a noção de *autoconhecimento*, sobretudo pelo fato de que a educação formal, como hoje a conhecemos, credita à figura do professor a mediação entre os supostos saberes e os indivíduos em situação de aprendizagem. Ainda que a estrutura formativa atual seja toda ela questionável por sua natureza disciplinar (FOUCAULT, 2014) e, inclusive, por isso mesmo, julgamos pertinente que a

pessoa mediadora destes saberes, esteja engajada em encontrar, primeiramente nela própria, o que resiste quando dos investimentos subjetivos a ela ofertados. Uma vez que ela esteja consciente dos territórios existenciais que habita, poderá engajar-se em movimentos de desterritorialização não apenas dela, mas de todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos.

Nosso estudo, embora desenvolvido até o momento aqui no Brasil, busca a experiência estética na prática milenar da contação de histórias. A analista junguiana Clarissa Pinkola Estés, em seu prefácio à obra dos irmãos Grimm (2005, p. 23), nos diz que “os contos de fadas tem um léxico – um vasto grupo de ideias expressas em palavras e imagens que simbolizam pensamentos universais”. Se, para Gudrun Burkhard (2010), as grandes imagens apresentadas nos contos ajudam a dissolver a autoimagem daqueles que têm certos conceitos e interpretações fixas sobre si mesmos, entendemos que, justamente esta dissolução, ressoa com o que Guattari (2005) chamaria de processos de singularização:

(...) é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (GUATTARI, 2005, p.22)

Entendemos que interpretações fixas sobre si relacionam-se à preocupação de Guattari com certa padronização de comportamentos, neste sentido, os ambientes formais de aprendizagem, nos parecem locais de produção de subjetividade que, em sua essência primeira, domesticam e modelizam os territórios subjetivos dos sujeitos envolvidos nos processos de formativos, incluindo os educadores. Nas palavras de Foucault (2013, p. 133), quando este se propõe a pensar sobre as relações entre intelectualidade e poder, o autor entende tratar-se de uma “força global de repressão”. Ainda sobre a instituição escolar, Silva (2017, p.148) nos alerta que seu “currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido”. Ainda com Silva:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2017, p. 150)

Por entendermos que as relações de afeto experimentadas nos contextos formais da educação estão ainda marcadas por uma lógica que não privilegia a produção de subjetividade singular, consideramos oportuno um olhar mais cuidadoso sobre como este educador enxerga a si mesmo e, consequentemente, sua práxis.

E, diante do exposto até aqui, constatamos que, até o momento, não há expressiva ocorrência da temática do autoconhecimento aliada à formação de professores, tampouco a associação entre a ideia de autoconhecimento com as experiências estéticas. Tampouco pudemos observar que a temática do autoconhecimento apresenta uma definição consistente na literatura, com isso, parece urgente explorar este campo na educação, sobretudo quando observamos o crescimento de práticas de inovação que evidenciam sua pertinência no contemporâneo, conforme visto no capítulo 3 desta pesquisa.

Pudemos ainda observar que tampouco os contos milenares aparecem nesta mesma formação. A literatura recente continua a associá-los ao universo infantil somente. A busca sistematizada evidenciou a carência de publicações sobre o tema, e a emergência de se pensar a formação de professores a partir de uma ótica que privilegie a experiência estética e o autoconhecimento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, esta pesquisa buscou traçar uma linha de raciocínio a partir de pressupostos teóricos e conceituais que, em suas respectivas naturezas complexas, pertencem a léxicos distintos em seus pressupostos. No entanto, diante do contemporâneo em que vivemos, enxergamos neles possíveis conexões capazes de nos impulsionar a viver a contemporaneidade em nossa existência de maneira o mais singular (GUATTARI, 1995, 2005) e livre (STEINER, 2000) possível.

A revisão de literatura nos apresentou a possibilidade do reconhecimento dos contos milenares enquanto experiência estética capaz de oportunizar autoconhecimento na formação de professores. Somando os esforços obtidos pela investigação das problemáticas identitárias abordadas por Foucault (2014), Guattari (1995, 2005) e Deleuze (1992, 1995, 1996), compreendemos que a experiência estética tem sido objeto de investimento e controles sutis nos processos de vir a ser do indivíduo, o que influencia na maneira como este conduz sua existência diante do mundo. A brecha enxergada pelos autores para que haja processos de singularização, é justamente criada pela possibilidade de um investimento na experiência estética, ou seja, na produção subjetiva, que seja singularizante. Neste conceito, vemos a ressonância com o que nos diz Steiner (2000) em relação à ideia de liberdade, trata-se de viver sua própria existência a partir de um individualismo ético.

No entanto, para que os modos de ser sejam singulares, é necessário que se criem interrupções na ordem dos sentidos habitualmente experimentados. Assim, com Manuello (2016), Holas (2013), Nisbet (2017), Kok (2013), Hulsheger (2012) e Blasco (2015), observamos evidências de que investimentos no campo do sensível que se dão fora dos moldes do C.M.I, são capazes de produzir um olhar para si que oportuniza o autoconhecimento.

Neste ponto, pudemos entender que a concepção sobre contos autênticos proposta por Steiner (2012), configura-se como experiência estética. Caminhando neste sentido, com Duarte Júnior (1981, 1998, 2012) e Stoltz e Weger (2015), vemos que a experiência estética oportuniza interrupções nas

maneiras de perceber a si e o mundo, assim, é capaz de trazer consciência sobre si e, portanto, autoconhecimento.

Embora a produção científica recente ainda não tenha se debruçado suficientemente sobre as relações entre autoconhecimento, experiência estética e os contos na formação de professores, consideramos que a literatura levantada até aqui nos fornece as bases para um aprofundamento destas relações além de subsídio teórico para uma futura pesquisa empírica, dado o ineditismo de pensar os contos no trabalho com adultos, sobretudo, na formação de professores.

Sugerimos portanto, diante de toda literatura levantada em seus diferentes vieses, tanto no que diz respeito a como se oferta hoje a subjetividade e a experiência estética em um contexto de capitalismo globalizado, tanto sobre como a história da arte estabelece em seu desenrolar suas relações com a experiência estética e o grande público, ou ainda sobre os estudos que se dedicaram à prática milenar da contação de histórias, que olhemos para essas relações buscando, não apenas a sua compreensão a nível intelectual. Mais do que isso, que a discussão sobre o cultivo de uma consciência sobre nossa existência pela estesia possa enriquecer nosso universo particular e, conseqüentemente, contribuir para trazer à tona novos modos de estar no mundo que sejam conscientes e, portanto, sensíveis. O engajamento no cultivo de uma outra qualidade de relação consigo deverá ser transformador, também, diante do outro e do mundo. (STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017)

Neste sentido, concluímos que reconhecer os contos enquanto experiência estética, relaciona-se à produção de subjetividade singular, aqui compreendida como possibilidade de interrupção no campo dos sentidos habitualmente experimentados, conforme Guattari e Duarte Júnior. A experiência com os contos, de acordo com Rudolf Steiner, apresenta-se como possibilidade de experiência estética pois, na interrupção da ordem habitual dos sentidos, permite vivências internas capazes de oportunizar o autoconhecimento e, portanto, ressignificar as relações dos indivíduos consigo e com o entorno.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, Dec. 2008 .
- ARCHER, Michel. **Arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACH JUNIOR, Jonas. Intuitive thinking as the foundation of education toward freedom. **Educ. rev.** 2015, n.56, pp.131-145.
- BETTELHEM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BEZERRA, Ada Augusto Celestino; SANTOS, Elaine Duarte; ANDRADE, Liz do Nascimento. Formação docente, educação e sociedade: lições da estética e da bioética. **EccoS Revista Científica**. (33): p.109-124, 2014.
- BLASCO, P. G. et al. A. Education through movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. **Journal for learning through the Arts**, California, v. 11, n.1, 2015.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BURKHARD, Gudrun. **Tomar a vida nas próprias mãos**: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano? 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. 1ªed. São Paulo: Ática, 1987.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.
- COSTA, Nelson Ricardo Ferreira. Ficções Irrecusáveis. **Anpap**, Rio de Janeiro, Anais do 4º simpósio, 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/nelson\\_ricardo.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/nelson_ricardo.pdf)> Acesso em: 10 abr 2015.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3º ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CUNHA, Martha Teixeira da; SANTOS, José Mauro dos. **A Arte de contar histórias**. 2018.
- CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n.54, p.165-187, abr. 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. V. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos. In: **Mil Platôs**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza?** 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** 22ªed. Campinas: Papirus, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 27ª ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATTARI, Félix. **As três Ecologias**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da Arte**. 16º ed. LTC: Rio de Janeiro, 2012.

HOLAS, Pawel; JANKOWSKI, Tomasz. A cognitive perspective on mindfulness. **International Journal of Psychology**. Poland, v.48, n.3, p.232-243, 2013.

HÜLSHEGER, U. R. et al. Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. **Journal of Applied Psychology**, Washington, 98(2), 310-325, 2013.

JACOB, Grimm. **Contos dos irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

JÚNIOR, Jonas Bach. A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. **Revista Educação On-line**, PUC Rio, n.11, p.1-17, 2012. Disponível em: <



[http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2012\\_Jonas%20Bach%20Junior.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2012_Jonas%20Bach%20Junior.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

KAPROW, Allan. A Educação do Não-Artista. Parte I. In: **Concinnitas** - Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano 4, n. 4, março 2003, pp.216-227. Disponível em: <[www.concinnitas.uerj.br](http://www.concinnitas.uerj.br)>. Acesso em: 10 abr. 2015

KAPROW, Allan. A Educação do An-Artista. Parte II. In: **Concinnitas** - Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano 5, n. 6, julho 2004, pp.167-181. Disponível em: <[www.concinnitas.uerj.br](http://www.concinnitas.uerj.br)>. Acesso em: 10 abr. 2015

KOK, B.E. et al. How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. **Psychological Science**. n.24, May 2013.

KOLLER, Sílvia H; PAULA COUTO, Maria Clara de; HOHENDORFF, Jean Von. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência – **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, jan/fev/mar/abr 2002, p. 20-28.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida**: crises e desenvolvimento da individualidade. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LINS, Consuelo Lins. O documentário expandido de Maurício Dias e Walter Riedweg. **Dossier eletrônico VídeoBrasil**. São Paulo: Associação VídeoBrasil, 2007. Disponível em: <[http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins\\_4.pdf](http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins_4.pdf)>. Acesso em: 10 abr 2013.

MANUELLO, Jordi. et.al. Mindfulness meditation and consciousness: An integrative neuroscientific perspective. **Consciousness and Cognition**. N.40, p.67-78, 2016.

MENDONÇA, Bruna Improta de Oliveira; BRITO, Maria Alice de Queiroz. Compreensão gestáltica de oficinas de contação de histórias em um grupo vivenciando a velhice. **Phenomenological Studies**: Revista da Abordagem Gestáltica. v.XXV, n.1, p.26-37, 2019.

MORAIS, Moacyr Mendes de; HOSOMI, Jorge Kioshi Evelyn. Processos planetários nos contos de fadas: Os Seis Cisnes. **Arte Médica Ampliada**, São Paulo, v.30, n.3 p. 16-19,



2010\_Disponível\_em: <<http://abmanacional.com.br/arquivo/7e60b5b5a855b899b5bf36eedff02993dbe147db-30-3-seis-cisnes.pdf>>. Acesso em: 10 Outubro 2017

NISBET, Mathew. The mindfulness movement: How a Buddhist practice evolved into a scientific approach to life. **Skeptical Inquirer**. v.4, n.3, p.24-26, 2017.

PAKKARI, L.; VÄLIMAA, R. (2013). Ethical issues in the teaching and learning of health topics in schools: the conceptions of teacher trainees. **Teaching and Teacher Education**, 34 (Aug2013), 66-76

PAVONI, Amarilis. **Os Contos e os Mitos no Ensino: Uma abordagem junguiana**. 1ªed. São Paulo: E.P.U., 1989.

QUINTERO, Martha Elena Baracaldo. La subjetividad en la formación de maestros. **Nómadas**, Bogotá, n.34, p.247-259, mar. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina/EDUFRGS, 2007.

ROMANELLI, Roseli Aparecida. A cosmovisão antropológica: educação e individualismo ético. **Educar em revista**. Curitiba, nº56, p.49-66, abr/jun. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00049.pdf> >. Acesso em: 22 jul. 2016

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEARCH inside yourself leadership institute. Disponível em: < <https://siyli.org/pt/results> >. Acesso em: 10 Jan. de 2019

SILVA, Rosane Neves da. A dobra deleuziana: Políticas de Subjetivação. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**. Niterói, nº16(1), p.55-75, jan/jul. 2004. Disponível em: <http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap4.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STEINER, Rudolf. **A Arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 1988.

STEINER, Rudolf. **A Arte da educação II: Metodologia e didática no ensino Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1992.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade**: Fundamentos para uma filosofia moderna. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. **O desenvolvimento saudável do ser humano**: Uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas. São Paulo: FEWB, 2008.

STEINER, Rudolf. **Os contos de fadas**: sua poesia e sua interpretação. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich. O pensar vivenciado na formação de professores **Educar em revista**. Curitiba, nº56, p.67-83, abr/jun. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00067.pdf> >. Acesso em: 22 jul. 2016

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich; VEIGA, Marcelo da. Higher Education as Self-Transformation. **Psychology Research**, v.7(2), p.104-111, 2017.

VEIGA, Marcelo da. Da "Teoria do Belo" à "Estética dos sentidos": reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, p. 147-155, jan. 1994.